Memorias y actualidad en la Educación Especial de México

Una visión histórica de sus Modelos de Atención

MÉXICO
2010

Memorias y actualidad en la Educación Especial de México

Una visión histórica de sus Modelos de Atención

Memorias y actualidad en la Educación Especial de México:
Una visión histórica de sus Modelos de Atención

(En el marco del Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución)

Coordinación General:
Norma Patricia Sánchez Regalado

Coordinación Técnica:
Isabel W. Farha Valenzuela

Equipo Técnico:
María Josefina Cordero Hidalgo
Martha Kenya Alcántara Rodríguez
Rosalío Esteban Díaz Mejía

Colaboración para el capítulo 1:
Martha Elena Aceves Corral
Emma Reina Dufoo Olvera
Benita Ortega Romero

Diseño:
Martha Valdés Cabello
Elizabeth Cielo García Meléndez

Corrección de Estilo:
Carlos Juárez Hernández

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F.
Dirección General de Operación de Servicios Educativos

D.R. © DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Calzada de Tlalpan 515 Col. Álamos, Del. Benito Juárez,
C.P. 03400, México, D.F.

ISBN: 978-607-95215-2-3

México, D.F. 2010

Directorio

Alonso Lujambio Irazábal
Secretario de Educación Pública

Luis Ignacio Sánchez Gómez
Administrador Federal de Servicios Educativos
en el Distrito Federal

Antonio Ávila Díaz
Director General de Operación de Servicios Educativos

Norma Patricia Sánchez Regalado
Directora de Educación Especial

Índice

Presentación..... 9

Introducción..... 13

Capítulo 1
LOS INICIOS O EL VIEJO MODELO ASISTENCIAL PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS “ATÍPICAS”, “DEFICIENTES MENTALES”, “SORDOMUDOS” Y “CIEGOS”. (1870 A 1970)

1.1. Políticas de atención a la discapacidad..... 22

1.2. Los servicios de Educación Especial: constitución, concepción y población objetivo..... 41

Capítulo 2
LOS AÑOS SETENTA O EL MODELO REHABILITATORIO Y EL MÉDICO-TERAPÉUTICO PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y PARA LA INFANCIA CON PROBLEMAS DE LENGUAJE Y APRENDIZAJE. (1970 A 1979)

2.1. Políticas educativas en los años setenta..... 76

2.1.1. Los movimientos internacionales en educación y su influencia en la política educativa de México..... 77

2.1.2. Política educativa nacional: leyes, reglamentos y normas en México..... 81

2.1.3. Estructura y liderazgo en la Dirección General de Educación Especial..... 86

2.2. La atención a las personas con discapacidad y a aquéllas con problemas de lenguaje y aprendizaje..... 91

2.2.1. Pensamiento psicopedagógico de los setenta..... 92

2.2.2. Marco conceptual del Modelo rehabilitatorio y el médico-terapéutico o clínico-médico..... 95

2.2.3. Conceptualizaciones sobre Educación Especial en estos años..... 98

2.2.4. Los servicios de Educación Especial..... 100

2.2.5. El currículo en los servicios de Educación Especial..... 110

2.2.6. Certificación para la población de Educación Especial..... 112

2.3. Los profesionales de la Educación Especial. La carrera de maestro especialista en la Escuela Normal de Especialización..... 113

Capítulo 3
LOS AÑOS OCHENTA O EL MODELO PSICOGENÉTICO-PEDAGÓGICO PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON REQUERIMIENTOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL. (1980 A 1989)

3.1. Políticas educativas de la década..... 120

3.1.1. Los movimientos internacionales en educación y su influencia en la política educativa de México..... 120

3.1.2. Política educativa nacional: leyes, reglamentos y normas..... 123

3.1.3. Estructura y liderazgo en la Dirección General de Educación Especial..... 133

3.2. Modelo psicogénetico-pedagógico para la atención de las personas con requerimientos de Educación Especial..... 139

3.2.1. Pensamiento psicopedagógico de los ochenta..... 139

3.2.2. Marco conceptual del Modelo psicogenético-pedagógico..... 141

3.2.3. Conceptualizaciones sobre Educación Especial en estos años..... 145

3.2.4. Los servicios de Educación Especial..... 145

3.2.4.1. Servicios para sujetos cuya necesidad de Educación Especial es fundamental para su evolución pedagógica normal..... 147

3.2.4.2. Servicios para sujetos cuya necesidad de Educación Especial es transitoria y complementaria a su evolución pedagógica normal..... 157

3.2.4.3. Servicios para promover y fortalecer la integración de los alumnos..... 162

3.2.5. El currículo en los servicios de Educación Especial..... 163

3.2.6. Certificación para la población de Educación Especial en este lapso..... 164

3.3. Los profesionales de la Educación Especial y el desarrollo profesional..... 165

Capítulo 4
LOS AÑOS NOVENTA O EL MODELO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, CON Y SIN DISCAPACIDAD. (1990 A 1999)

4.1. Políticas educativas de la década..... 172

4.1.1. Los movimientos internacionales en educación y su influencia en la política educativa de México..... 172

4.1.2. Política educativa nacional: leyes, reglamentos y normas..... 178

4.1.3. Estructura y liderazgo en la Dirección de Educación Especial..... 188

4.2. Características del Modelo de Integración Educativa para la atención de las personas con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad..... 194

4.2.1. Pensamiento psicopedagógico en los noventa..... 195

4.2.2. Marco conceptual del Modelo de integración educativa..... 197

4.2.3. Conceptualizaciones sobre Educación Especial en estos años..... 200

4.2.4. Los servicios de Educación Especial en este periodo..... 200

4.2.5. El currículo en los servicios de Educación Especial..... 212

4.2.6. Certificación para la población de Educación Especial en este lapso..... 215

4.3. Los profesionales de la Educación Especial, el desarrollo profesional y la Carrera Magisterial..... 217

Capítulo 5
EL NUEVO MILENIO O LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN MODELO SOCIAL PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS QUE ENFRENTAN BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN. (2000 A 2010)

5.1. Políticas educativas de 2000 a 2010..... 224

5.1.1. Los movimientos internacionales en educación y su influencia en la política educativa de México..... 224

5.1.2. Política educativa nacional: leyes, reglamentos y normas..... 231

5.1.3. Estructura y liderazgo de la Dirección de Educación Especial..... 249

5.2. Modelo Social de Atención para las personas que enfrentan “barreras para el aprendizaje y la participación”..... 260

5.2.1. Pensamiento psicopedagógico en los albores del siglo XXI..... 261

5.2.2. Marco conceptual del Modelo Social de Atención..... 264

5.2.3. Conceptualizaciones sobre Educación Especial en estos años..... 265

5.2.4. Los servicios de Educación Especial en la primera década del siglo..... 266

5.2.5. El currículo en los servicios de Educación Especial..... 283

5.2.6. Certificación para la población de Educación Especial en este lapso..... 286

5.3. Los profesionales de la Educación Especial y el desarrollo profesional..... 268

A manera de epílogo..... 293

Bibliografía..... 295

Presentación

Presentación

El celebrar los ideales de la Independencia y la Revolución Mexicana es un pretexto para continuar esforzándonos en construir una nación con soberanía, libertad, justicia social y desarrollo; además, es una oportunidad para valorar ese rostro de México, donde se reivindica a lo largo de la historia, su riqueza en la diversidad y en su multiculturalidad.

El legado de las gestas heroicas se inscribe en la legitimidad democrática que da sustento a una nación de instituciones. En este sentido, las nobles esperanzas individuales transformadas en demandas sociales, han exigido de las mismas instituciones, el respeto a los derechos de todos como imprescindible para la mejora y transformación de la calidad de la vida de los ciudadanos.

Para la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, es una satisfacción sumarse a los festejos conmemorativos del Bicentenario del inicio de la Independencia y Centenario de la Revolución Mexicana, reconociéndose como una institución impulsora del pleno respeto al derecho de las personas a recibir una educación de calidad en escuelas abiertas a la diversidad, por lo que detona una política educativa con bases sólidas, orientada hacia una formación para la vida en el marco de una sociedad incluyente.

Reconocemos el 2010 como un año de celebración patria para los mexicanos, donde maestros y maestras, directivos, autoridades y profesionales de la educación en el Distrito Federal, visualizamos el momento, como una ocasión para recuperar el pasado y reavivar nuestra memoria, para fortalecer con voluntad y compromiso, el propósito de situar a la escuela como el centro y motor del sistema educativo. Sin duda, la educación brindada en nuestras escuelas constituye la condición idónea para refrendar los ideales de libertad, justicia y democracia, ideales por los que ha luchado el pueblo mexicano para construir día con día, una educación cuya esencia se manifiesta en la calidad, la equidad, la igualdad de oportunidades; una educación respetuosa de la diversidad y fundamentalmente dirigida a eliminar o disminuir aquellas barreras generadas en las prácticas, políticas y culturas escolares, presentes en los contextos (escolar, aúlico y sociofamiliar) donde se construyen los aprendizajes.

Bajo estos planteamientos, nos congratula y enorgullece la iniciativa de la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal, de compartir su historia a través de la publicación

Memorias y Actualidad en la Educación Especial de México: una visión histórica de sus modelos de atención, en el marco del Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución.

En este largo recorrido de 140 años de Educación Especial en México, se desliza una síntesis de la lucha contra cualquier tipo de exclusión, prejuicio y actos de segregación, es un rebelarse ante la injusticia para reconocer en retrospectiva, avances profundos y provocadores en torno al proceso de atención de los sujetos; nos invita a transitar por senderos que se bifurcan en modelos de atención establecidos en el tiempo, por las circunstancias sociales, políticas, económicas y culturales.

Por ello, nos permite no sólo una mirada hacia el pasado, sino una reflexión del presente, así como una aportación de la Dirección de Educación Especial, dirigida a ese futuro de una educación cuya esencia se despliega por la fuerza vital de la tolerancia, el respeto, la colaboración, la sinergia y el compromiso formativo ineludible con los alumnos y alumnas independientemente de su condición étnica, lingüística, de género, física, intelectual o psicológica.

Memorias y Actualidad en la Educación Especial de México: una visión histórica de sus modelos de atención, constituye una importante contribución al campo de la Educación Básica en el Distrito Federal, para comprender la razón del ser y del quehacer de la Dirección de Educación Especial en el mundo vertiginoso y de cambio al interior de la escuela.

El análisis integral de los Modelos de Atención es una aportación significativa, pertinente e inédita. Coloca una lupa que amplía lo estrictamente histórico, para redimensionar la reflexión crítica y honesta del sentido humano de la educación especial y al mismo tiempo, mediante la educación inclusiva, resalta el fundamento ético de la educación básica en su conjunto. Estamos frente a una obra de asombro y esperanza.

Los invito como lectores, a sumergirse en este mar de memorias, donde nos asombraremos ante el lenguaje y la mirada construida frente "al otro" y seamos sensibles ante el sueño, la esperanza y el imaginar escenarios educativos más justos, más humanos, más respetuosos, más amables, más implicados con "la otra persona" y "con uno mismo", decididamente proactivos por la igualdad, la dignidad, la solidaridad y el compromiso profesional, condiciones siempre necesarias en la educación para animar la edificación de proyectos de vida.

Se abre la oportunidad para el fortalecimiento de una educación básica en el Distrito Federal, con pasos firmes y con un trayecto cuyo destino invariable nos conduce a todos hacia una Educación Inclusiva.

Luis Ignacio Sánchez Gómez
Administrador Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal
Secretaría de Educación Pública

Introducción

Introducción

La Dirección de Educación Especial, como institución educativa del país, se suma con orgullo y júbilo a los esfuerzos de las diversas instancias de gobierno y de la sociedad civil, para revitalizar los ideales y valores que dieron sustento a nuestra Independencia y a nuestra Revolución.

Evocar el Bicentenario de la Independencia y el Centenario de la Revolución Mexicana, es un pretexto para mirar a los hombres y a las instituciones de nuestra patria con sensibilidad histórica en la infinitud del tiempo. Es una celebración que indudablemente exige no quedarse anclado en el pasado, sino mantener viva la memoria de las mujeres y los hombres en el tiempo, para revelar cómo en el devenir de 200 años, detrás de las pinceladas de la urbanización en el paisaje, de la llegada de la modernidad tecnológica, de las producciones escritas más sólidas y de las ideas más revolucionarias, la historia nos enseña y nos aprehende.

Esa memoria viva, abre la oportunidad de entender el presente por el pasado, el pasado por el presente y dimensionar nuestras responsabilidades hacia la utopía de un porvenir diferente. La remembranza de nuestra historia, implica por lo tanto, comprender el ayer, el ahora y el mañana con honestidad y crítica.

También es oportunidad para brindar un sentido homenaje, a las generaciones de 1810 y 1910, a esos mexicanos que hicieron de su tiempo historia e identidad, con una visión de futuro y trascendencia, al edificar un México de ciudadanos en la incansable búsqueda de justicia, de lucha interminable para lograr la igualdad de oportunidades entre individuos, regiones y naciones, de vocación con ideales libertarios, de defensa de la soberanía, de resistencia ante el autoritarismo, de valores cuyas raíces se nutren de tolerancia y solidaridad.

La Dirección de Educación Especial se sustenta en nuestra esencia histórica y enmarca las causas, valores y principios de reivindicación de la dignidad humana, en un sentido de equidad, siempre contra los excesos del prejuicio, la discriminación y el racismo, del despliegue de una institucionalidad ética en favor de los grupos más vulnerables de la sociedad con una solidez en su compromiso para garantizar una educación cada vez más inclusiva de la diversidad.

Estos momentos de regocijo y trascendencia, nos convocan a reflexionar, a compartir la memoria y la actualidad de la Educación Especial en México a través de los Modelos de

Atención que han configurado su institucionalidad. Con nuestro pasado y presente se refrenda el compromiso por hacer realidad los anhelos que permanecen con mayor actualidad de las gestas históricas del pueblo de México, lo cual implica la apertura a un horizonte amplio de expectativas, para avanzar con determinación hacia una educación que detone una sociedad incluyente.

El camino de la memoria institucional de la educación especial en nuestro país, es mucho más que una serie de acontecimientos; significa una conciencia histórica que deviene de la complejidad de sucesos políticos, sociales, económicos y culturales. En otras palabras, los Modelos de Atención dan cuenta de la trayectoria de educación especial como institución, re-presentan proceso y contexto.

Este libro se inscribe en el compromiso de la Dirección de Educación Especial, de sus autoridades y sus profesionales para compartir a diversos sectores de la educación y de la sociedad, el proceso de los Modelos de Atención en el acontecer de nuestra circunstancialidad sociohistórica.

La arquitectura de la obra está fundamentada en una doble función. La primera cumple con una condición descriptiva y contextual, es decir, esboza las circunstancias de orden internacional y nacional que impactan significativamente en la constitución de las políticas públicas en educación y particularmente en la educación especial. Estas políticas han proyectado a lo largo de la historia concepciones, prácticas, pensamientos, valores, ideales, orientaciones, validaciones, epistemologías, ética y estética, entre otras, para definir al sujeto de atención de la educación especial, desde el siglo XIX hasta los primeros años del nuevo milenio. El análisis de la razón de ser y del hacer en cada modelo, confieren al libro una segunda función de carácter explicativo, al dar cuenta de la construcción teórica, su especificidad y su lógica interna, en el continuum de la historia.

El inicio de cada capítulo se sitúa en un escenario construido por los acontecimientos sociales, económicos, culturales y políticos de corte internacional y nacional que han configurado las particularidades de cada período. En este complejo tejido se inscriben las políticas públicas en educación, determinantes en los procesos diferenciados para los sujetos de atención de educación especial en el transcurso del tiempo. Se señalará el surgimiento de las instituciones educativas, se enfatizará la creación de la Dirección General de Educación Especial y su evolución hasta la actualidad, con los tintes de cada gestión y las miradas de a quienes les tocó dirigir en cada etapa.

Entonces nos encontraremos con las especificidades de cada Modelo de Atención, en función de describirlo y explicarlo a través de su pensamiento psicopedagógico, las conceptualizaciones sobre educación prevaleciente, el currículum sobre el que sustentaron su oferta educativa y las implicaciones en el proceso de evaluación de los alumnos.

De esta forma el Capítulo uno se inscribe en la relevancia de la Reforma del presidente Benito Juárez, la cual marca los inicios del viejo modelo asistencial para la atención de las personas "atípicas", "deficientes mentales", "sordomudos" y "ciegos". Este período integra un siglo del acontecer de la educación especial, de 1870 a 1970, en el contexto de una joven nación reactiva e independiente, escenario en el cual nacen las políticas para la atención de las personas "atípicas" y con ello surgen las instituciones -algunas de ellas aún vigentes- que en el devenir de un siglo transitaron de una orientación asistencial a un modelo médico terapéutico.

El capítulo dos plasma los acontecimientos de los años setenta o el modelo rehabilitatorio y el médico-terapéutico, para la atención de las *personas con discapacidad y para la infancia con problemas de lenguaje y aprendizaje*. Así en el marco de profundas crisis económicas, políticas y sociales e importantes movimientos de corte

liberal en el mundo, el análisis de la década cobrará relevancia al reflexionar sobre los movimientos nacionales e internacionales centrados en la defensa de los derechos de los "impedidos" y la universalización de la educación básica. Será descrita la adopción del término Necesidades Educativas Especiales derivado del Informe Warnock, con su conocido impacto en la propia concepción de la educación especial.

En cuanto a la política nacional se hará énfasis en la institucionalidad de la educación especial con la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), al dejar claros los principios del pensamiento psicopedagógico de la época, delineados por teorías conductistas, cognoscitivistas, por la teoría de sistemas, los modelos de comunicación y la administración empresarial sobre los que se instauraron los servicios educativos.

En el transitar por diez años, seremos testigos de cómo nuestro país y particularmente la DGEE, se incorpora a la comunidad internacional cumpliendo con las recomendaciones de la UNESCO y reconociendo la necesidad de una educación especial dentro del amplio contexto de la educación general, a través de liderazgos como el de Odalmira Mayagoitia y Margarita Gómez Palacio, por mencionar a dos grandes pilares.

Asimismo, en el capítulo tres se analizan los años ochenta o el modelo psicogenético-pedagógico para la atención de las *personas con requerimientos de educación especial*. A lo largo de estas páginas se vislumbra el surgimiento de las grandes potencias económicas en el orbe y un impulso sostenido en México hacia el progreso en una década donde se despliega una política educativa de carácter integrador y una nueva filosofía de normalización que centró sus esfuerzos en proporcionar una educación especial a la población "atípica", cimentando las bases para garantizar que todos los alumnos formaran parte del sistema educativo nacional, independientemente de sus "deficiencias" o de su comportamiento.

Reconoceremos el impacto de una DGEE prolífica, liderada por Margarita Gómez Palacio, quien marcó una diferencia por sus copiosas producciones en el plano de la investigación y de las publicaciones para impulsar la transformación de la práctica docente en el marco de la Teoría Psicogenética. De igual manera, serán descritos los servicios educativos en función de su carácter fundamental o complementario, para la evolución pedagógica normal de los sujetos con requerimientos de educación especial y la atención que la DGEE prestó al fortalecimiento de sus profesionales.

En el cuarto capítulo se aborda el modelo de Integración Educativa para la atención de las *personas con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad*, durante la década de los años noventa. En esta etapa el modelo de atención es eminentemente educativo y se desarrolló en un contexto socio-político ambivalente, donde por un lado se consolidaba la integración de bloques económicos y políticos regionales, mientras que por el otro, se germinaban procesos de fragmentación de sociedades multiétnicas y multirraciales, en el cual se difundía el conocimiento, las ciencias y la tecnología, en contraste con las acentuadas crisis económicas.

Seremos parte del cómo se logra colocar la acción educativa de manera protagónica en torno a la filosofía de una Escuela Para Todos, centrada en satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos.

Con lo anterior, y bajo el liderazgo de Eliseo Guajardo Ramos se experimenta –a partir del federalismo- la transformación de una Dirección General con injerencia nacional, a una Dirección de Educación Especial que circunscribe su ámbito de responsabilidad al Distrito Federal. Es el momento de la reorientación de los servicios, del surgimiento de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

El último capítulo aborda sin eufemismos, la trascendencia de la Dirección de Educación Especial como referente y pilar de la

Introducción

Educación Inclusiva en los albores del nuevo milenio. El concepto coloca como espejo poliédrico diversos planos de análisis, cada uno con sus vetas de significado, con sus aportes a una comprensión inagotable. En la primera década del siglo XXI, se legitima el replanteamiento del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, con el sólido soporte que le confiere el constructivismo social y el enfoque por competencias aunado al fortalecimiento de una gestión estratégica.

Las políticas, culturas y prácticas inscritas en la filosofía de la Educación Inclusiva, se proyectan como el detonante de un trabajo que no solamente corresponde a la educación especial, sino de un compromiso y tarea correspondiente al Sistema Educativo Nacional en su conjunto para eliminar o disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación. No cabe duda que el acercamiento a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, marcará un hito en las políticas educativas y por supuesto implicará en el futuro inmediato nuevas formas de pensar, ser, sentir y hacer la educación.

En las páginas de esta obra, haremos un largo e intenso recorrido por los 140 años de historia de educación especial. Además, es una apertura-aventura de acción individual y colectiva para arriesgarse a recorrer la vereda de los sistemas educativos orientados por el principio de inclusión. Avancemos con pasos firmes para tomar distancia de cualquier limitación real, matizada o disimulada del derecho inalienable de todo alumno a recibir una educación de calidad. Por lo tanto, el camino también invita a resistir activa y críticamente cualquier intento que promueva o aliente la exclusión.

Finalmente, *Memorias y Actualidad en la Educación Especial de México: una visión histórica de sus modelos de atención*, refleja el reto de la Dirección de Educación Especial para derribar los obstáculos que día con día se presentan en nuestros espacios educativos y aspira a la construcción de una conciencia histórica para detonar el cambio y hacer realidad la Educación Inclusiva.

Norma Patricia Sánchez Regalado
Directora de Educación Especial

Los inicios o el viejo modelo asistencial para la atención de las personas "Atípicas", "Deficientes Mentales", "Sordomudos" y "Ciegos" (1870 a 1970)

Capítulo 1

1. Los inicios o el viejo modelo asistencial para la atención de las personas "Atípicas", "Deficientes mentales", "Sordomudos" y "Ciegos" (1870 a 1970)

Se da inicio a esta gran historia justo en la época de la presidencia de Benito Juárez (1858-1872), momento en el que la población y el Estado, aún no tenía una idea clara de qué hacer con las personas con discapacidad, a quienes se les negaba el reconocimiento de sus capacidades pues sólo eran vistos desde su "alteración" motora, auditiva, visual o intelectual. Hablar de esta población, es hablar de una larga historia de discriminación, injusticia y exclusión. Los niños y las niñas, además de los jóvenes con discapacidad, no eran considerados seres humanos capaces de infinitas realizaciones. En ese tiempo, no se concebía que fueran las barreras físicas y sociales impuestas, los impedimentos para avanzar y convertirse en seres autosuficientes y útiles para la sociedad. Esto se sabe ahora pero: ¿Cómo se concebía a esta población? ¿Qué instituciones se generaron en la época para su atención o reclusión? ¿A cargo de quiénes se dejaba su atención y qué recursos se dedicaban a su cuidado?

Estas y otras diversas interrogantes quedan esclarecidas al recorrer la historia de los modelos para la atención de las personas con discapacidad, lo cual es la intención de esta publicación. En este capítulo se revisarán 100 años de esta historia que comienza en 1870, momento en que se inaugura la Escuela Nacional de Ciegos en la Ciudad de México (aunque se incluye también, por su importancia, la apertura en 1866 de la Escuela Nacional de Sordomudos). Se toma este evento, como inicio de un importante periodo pues dicha escuela es emblemática en Educación Especial y aún hoy, a 140 años de su fundación, sigue prestando servicio educativo y asistencial a jóvenes y adultos con discapacidad visual. Y, se termina esta etapa en 1970, cuando ya se han logrado muy importantes avances con los cuales se empieza a superar casi en su totalidad el modelo asistencial de atención, para ser éste transformado, de acuerdo con nuevos descubrimientos científicos en los campos de la medicina y la rehabilitación, justamente al modelo rehabilitatorio y al médico-terapéutico o médico-pedagógico (tema del siguiente capítulo). Así también, avanza la tendencia educativa de la atención a la discapacidad y nos encontrábamos en el año de la creación, por decreto presidencial, de la Dirección General de Educación Especial en la Secretaría de Educación Pública.

1.1. Políticas de atención a la discapacidad

En este apartado se realiza un recorrido sobre los antecedentes de las políticas educativas propuestas por el Estado Mexicano, como se proyectaron desde su origen, pero fundamentalmente las que han propiciado la creación, desarrollo y evolución de la educación especial en México, de 1870 a 1970 por las razones ya expuestas.

Para ello se realizó una revisión histórica de las políticas que dieron origen a leyes, reglamentos y normas que a su vez, han concedido a lo largo del tiempo, el impulso de ideales como la inclusión de la población vulnerable, otorgándole la posibilidad de acceder a lo que tienen derecho, una educación acorde a sus necesidades y prácticas de no segregación, inclusivas desde edades tempranas.

La educación ha evolucionado junto con el hombre, como herramienta y memoria, de manera informal cuando aquello que se consideraba de trascendental importancia se trasmitía de padres a hijos o de manera formal, a través de métodos y establecimientos constituidos ex profeso para educar o instruir. Así, encontramos las raíces de la educación especial en el trato dado a la población que se concebía como diferente, a los considerados "más débiles" o "menos dotados" que el resto de la población.

Cuando el hombre era nómada, al desplazarse de un lugar a otro, los más fuertes, eran los sobrevivientes; en cambio, los que no lograban ser autónomos y presentaban carencias físicas, eran abandonados y morían. En contraste, cuando el ser humano se hace sedentario, los desvalidos reciben diferentes tratos sociales, desde ser ofrecidos a los dioses o ser venerados como ellos, hasta ser ejecutados o abandonados.

Antes de la llegada de los españoles a México, se educaba a los infantes en el Calmecac[1] o en el Telpochcalli[2]. Estos centros educativos formaban guerreros o sacerdotes, por lo tanto los aspirantes debían reunir ciertas características físicas, intelectuales y probablemente hasta morales. No hay documentos donde se aborde con claridad, el destino de los nacidos con alguna diferencia física o los inválidos de guerra.

Debido a la Conquista Española, en las calles hubo infinidad de niños huérfanos y personas que no tenían para comer, ni dónde vivir y se dedicaron a delinquir en las calles. Por ello en esta época, surgen lugares como el Departamento de Corrección de Costumbres (1806), con el propósito educativo de proporcionar a los menores una instrucción de primeras letras con especial atención en la doctrina cristiana, con asistencia obligatoria a misas, además de recibir capacitación en los talleres y a las niñas se les instruía en clases de bordado, costura y "todo lo demás que exige su sexo[3]". También en esta época aparecen las escuelas Pía, colegios para mestizos y criollos, así como las escuelas amiga o "miga" y similares.

En la época de la Colonia, a la llegada de los frailes, su proyecto educativo se suscribió a la enseñanza de la religión y las buenas costumbres (evangelización) a los nativos, con el tiempo y basados en el movimiento de la ilustración, se da vida a la Constitución de Cádiz[4], donde se plantea que, además de la evangelización, a los nativos deberá enseñárseles las primeras letras y las cuatro operaciones aritméticas.

1 Calmecac- del náhuatl calli "casa", mecatl "morador" y c "lugar".- era la escuela para los hijos de los nobles aztecas. En esta escuela se les entrenaba para ser sacerdotes, guerreros de la élite, jueces, senadores, maestros o gobernantes, educándolos en historia, astronomía y otras ciencias, la medición del tiempo, música y filosofía, religión, hábitos de limpieza, economía, gobierno, disciplina y valores morales.

2 Telpochcalli- en náhuatl "casa de los mancebos".- eran centros en los que se educaba a los jóvenes del pueblo, a partir de los 15 años, para servir a su comunidad y para la guerra. Estas escuelas para jóvenes se encontraban en cada barrio o calpulli.

3 *Escuelas Especiales a finales del siglo XIX. Una mirada a algunos casos en México.* (s/f).

4 La Constitución de Cádiz se publicó en España en 1812, se convirtió en el hito democrático en la primera mitad del siglo XIX, trascendió a varias constituciones europeas e impactó en los orígenes constitucionales y parlamentarios de la mayor parte de los Estados americanos durante y tras su independencia. Consultada en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

A finales de la Colonia la educación indígena no era solamente la enseñanza de la doctrina cristiana, también se enseñaba el castellano, la lectura, la escritura, la aritmética, el canto y a veces a tocar algún instrumento musical[5]; además, las personas que impartían las clases ya no eran frailes. Poco tiempo después, se empieza a manifestar la propensión a reducir los privilegios del clero y la secularización de la sociedad, intentando buscar la unidad nacional. En la Cédula Real, Decreto del Rey en 1817, se establece que para dar dignidad a los niños expósitos[6], debe reconocerse su legitimidad ante la sociedad, por lo tanto, a falta de familia será la autoridad quien se haga cargo de ellos.

Ya en 1814, en plena guerra de Independencia, José María Morelos y Pavón[7] señalaba en la Constitución de Apatzingán: "la instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder[8]"

En el siglo XIX, la historia de México está nutrida de difíciles acontecimientos; sin embargo en los intentos por educar al pueblo se advierte el propósito de conformar un plan educativo uniforme que permitió establecer una conciencia política semejante en todos los ciudadanos. El deseo de forjar un país libre, unificado y próspero, indicaba que el principio era educar a toda la población. Es por ello que las leyes y políticas de esta época reflejan la lucha por llevar la educación a todo el pueblo de manera gratuita y obligatoria. Los proyectos de leyes y reglamentos básicamente establecen estos ideales, no hay exclusión para ningún sector de la población. Sin embargo como lo menciona Ernesto Meneses[9]" triste tradición oficial tan tenaz en la vida de México: las leyes afirman con palabras enfáticas lo que se niega en la realidad".

Las leyes y reglamentos de la época hablan de una educación para todos, pero no hay evidencias de si fueron atendidos en las escuelas las personas con alguna diferencia física o mental. Pero sí se dice y aparece en la Ley de abril de 1861, referida por Meneses[10], que la instrucción primaria en el Distrito y Territorios Federales, estaría bajo la supervisión y vigilancia del Gobierno Federal, donde las escuelas abiertas para niños de ambos sexos, serían auxiliadas con fondos de la beneficencia y las municipalidades, con ello todas estarían sujetas al plan de estudios estipulado y el gobierno federal sostendría a los profesores de enseñanza elemental de los Estados, en los cuales se atendieran a niños y niñas de los pueblos carentes de escuela y además, se establecería una escuela de sordomudos con reglamento especial. Esta vendría a ser una de las primeras veces que aparece en la legislación la alusión y preocupación por niños y niñas con discapacidad y con ello, el reconocimiento de la necesidad de brindarles educación.

Sin embargo, es hasta 1865, cuando Ignacio Trigueros, siendo Alcalde Municipal de la Capital del país, sostiene una entrevista con Eduardo Huet Merlo[11], quien le propone la creación de una escuela para sordomudos. A Trigueros le parece una buena idea, puesto que él ya tenía pensado crear un plantel para la educación de niños y jóvenes que carecieran de la vista y aún no había encontrado la manera de consolidar este propósito. Es así como en junio de 1866 se inaugura la Escuela Municipal de Sordomudos. Dicha institución nace con carácter público, pues los gastos de financiamiento quedaron a cargo del Ayuntamiento Municipal y fue ubicada en sus inicios en el Antiguo Colegio de San Juan de Letrán, quedando al frente de ella, como su director, el Profesor Eduardo Huet.

5 Tanck de Estrada, 2000.

6 Los "expuestos" (del latín expositus, puesto afuera), palabra que se aplicaba a los niños recién nacidos abandonados, generalmente en las puertas de las iglesias o en la calle.

7 Militar insurgente mexicano, que organizó y fue artífice de la segunda etapa de la Guerra de Independencia de México.

8 Constitución de Apatzingán 1814.

9 Meneses Morales, Ernesto, 1983.

10 Ídem

11 Eduardo Huet Merlo, Francés, sordo desde los 13 años de edad y precursor de la educación de sordos en Brasil y en México con el método oral.

Beneficencia Pública

Un año después de fundada la Escuela Municipal de Sordomudos y tras la derrota y muerte de Maximiliano de Habsburgo[12], Benito Juárez regresa a la Ciudad de México para ejercer su segundo mandato constitucional. En este periodo Juárez tenía como una de las prioridades de su gobierno extender la educación pública gratuita y laica a lo largo y ancho del país, para ello crea el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, con la misión de establecer la unidad de la enseñanza, así como su obligatoriedad, gratuidad y laicidad, de acuerdo con el espíritu de las Leyes de Reforma[13].

Con lo anterior, a partir de 1867, el sistema político en México con Benito Juárez a la cabeza, se torna republicano federal. El país se encuentra en una relativa estabilidad política, propiciando un ambiente favorable que beneficia a la educación; hay aumento de planteles escolares elementales y secundarias, tanto para niños como para niñas; se creó la preparatoria y se cimientan las escuelas especiales como las que atienden a sordomudos y ciegos.

Para la consolidación de estos cambios, el presidente Juárez implanta la Ley Orgánica de Educación el 2 de diciembre de 1867, que sólo tuvo vigencia en el Distrito Federal y los Territorios que dependían directamente del ejecutivo federal. En esta Ley se establece la Instrucción primaria como gratuita para los pobres y obligatoria para todos. En el Capítulo II de la Ley refiere que en la Escuela de

12 Maximiliano de Habsburgo.Emperador de México de 1865 hasta su fusilamiento en el Cerro de las Campanas en 1867.

13 El propósito principal de las Leyes de Reforma era separar la Iglesia y el Estado.

Sordomudos, los alumnos deberán aprender lengua española escrita, expresada por medio del alfabeto manual y pronunciada cuando haya aptitud para ello en el niño, además de catecismo y principios religiosos, elementos de geografía y de historia general con especial atención en la nacional, así como historia natural, en aritmética las cuatro operaciones fundamentales, para los niños horticultura y jardinería práctica, para niñas, trabajos manuales de aguja, bordado, gancho, así como teneduría de libros para los que presentaran alguna aptitud[14].

Unos días antes de la publicación de la Ley Orgánica, el 28 de noviembre de 1867 se dio a conocer el Decreto que establece a la Escuela Normal de Sordo-Mudos[15]. En este Decreto se plantea cómo los aspirantes a profesores de sordos, deberán aprender la forma para enseñar las materias establecidas por la Ley Orgánica, así como la parte teórica del sistema de enseñanza en horarios nocturnos. Los candidatos, al igual que los niños que asisten a esta escuela, vivirían en el plantel durante el tiempo de su formación, realizando prácticas. Al final de su preparación obtendrían un título otorgado por el Ministerio de Instrucción Pública.

También en el mencionado Decreto se le da el carácter de nacional a la Escuela de Sordomudos, tanto a la que atiende niños sordos como a la que forma profesores de sordos, y en consecuencia, todos los gastos para su manutención quedaron a cargo del erario federal.

Con la experiencia de la fundación de la Escuela Nacional de Sordos, Ignacio Trigueros, siendo aún Presidente del Ayuntamiento de la Ciudad de México, logra en 1870 abrir un local para la enseñanza de ciegos con su nombre: la Escuela para Ciegos “Lic. Ignacio Trigueros”.

Lic. Ignacio Trigueros Fundador de la Escuela Nacional para Ciegos

14 Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, DOF, 2 de diciembre de 1867.

15 SEP, 1922.

Como antecedente es justo mencionar que Ignacio Trigueros hacía tiempo tenía la inquietud de hacer algo por la población de personas invidentes y no cejó en el intento de establecer una escuela para las personas ciegas. Durante mucho tiempo investigó y aprendió los métodos para enseñar a los ciegos, hizo intentos por convocar personas o maestros que estuvieran interesados en la enseñanza para los invidentes. Sin embargo, se encontró con obstáculos tales como los costos de traer personal especializado del extranjero, por carecer México en ese tiempo de profesionales en el campo. Esto condujo a Trigueros a aprender a leer y a escribir con el sistema de puntos –sistema Braille- para poder intervenir en su enseñanza y finalmente logra utilizar sus influencias como Presidente del Ayuntamiento para iniciar su sueño, el 24 de marzo de 1870, cuando acondiciona, con recursos propios, en el Colegio de San Gregorio dos habitaciones que le sirvieron de aulas y tres alumnos que no le fue fácil incorporar al trabajo educativo ya que éstos vivían y mantenían a sus familias pidiendo limosna fuera de las iglesias. Trigueros los convence de asistir ofreciéndoles ayuda económica para que su educación no repercutiera en detrimento de la economía de sus familias.

Posteriormente, en 1871 el gobierno del Presidente Juárez cedió parte del Antiguo Convento de la Enseñanza para la instalación de la escuela. Asimismo y con el fin de coadyuvar con el financiamiento de la Escuela de Ciegos, en noviembre de ese año la Secretaría de Gobernación, decretó un impuesto a las loterías públicas, cediendo el 15 % de éste a la Escuela para Ciegos como “la cooperación que el Presidente de la República prestaba a dicho plantel[16]”

Para 1872 el Ministro de Gobernación convino se estableciera un Reglamento que diera organización a esta Escuela para Ciegos. En éste se dispuso el ex-Convento de la Antigua Enseñanza, sito en la calle de la Encarnación, actualmente San Ildefonso, para albergar las instalaciones del plantel. Se atendería a jóvenes ciegos de ambos sexos de notoria pobreza desde la edad de 8 hasta los 16 años, ya que además de recibir la educación correspondiente, serían asilados en el establecimiento.

Después de la consumación de la Independencia, la educación en México se empieza a influir de la europea y es hasta la República Restaurada, que inicia su consolidación.

En 1877, con la llegada al poder de Porfirio Díaz[17], el avance de la Instrucción Pública fue permeado por el Positivismo[18], dando a México estabilidad con la llamada “paz porfiriana”, basada en tres preceptos: el orden, la paz y el progreso. En relación con la Instrucción Pública, ésta se vio favorecida porque en dicho periodo se establecieron las bases de una educación pública, respaldada por intelectuales liberales y se llevaron a cabo los Congresos de Higiene y Pedagogía, que propiciaron claridad en el proceso de reconocimiento de la existencia de una educación especial.

En otro campo de estudios, el Consejo Superior de Salubridad convocó en enero de 1882 a un Congreso Higiénico Pedagógico, el cual permaneció en sesión de enero a julio de ese año. Los temas abordados fueron: 1. Condiciones higiénicas de los locales escolares; 2. Mejor modelo de muebles escolares; 3. Requisitos indispensables de los libros de texto y demás útiles escolares; 4. Método de enseñanza que no comprometiera la salud de los educandos; 5. Distribución de los trabajos diarios escolares y de los ejercicios físicos según las edades de los educandos y 6. Precauciones para evitar la transmisión de enfermedades contagiosas.

16 Domínguez, 1892.

17 Presidente de México de 1877 a 1911.

18 El Positivismo: corriente o escuela filosófica que afirma que el único conocimiento auténtico es el conocimiento científico y que tal conocimiento solamente puede surgir de la afirmación positiva de las teorías a través del método científico. Según esta escuela, todas las actividades filosóficas y científicas deben efectuarse únicamente en el marco del análisis de los hechos reales verificados por la experiencia.*(http://es.wikipedia.org/wiki/Positivismo)*

Las principales conclusiones de este congreso mostraron el interés del Estado, de maestros y de médicos por preservar la salud física, mental y espiritual de los menores, a través de la construcción de locales ex profeso para escuelas, que tuvieran iluminación, espacios e higiene suficientes acorde a las necesidades de los propios alumnos. También se establece la importancia del juego en el desarrollo de los niños y se prohíbe el maltrato físico a los alumnos. Para constatar la aplicación de los acuerdos dentro de los edificios escolares, se asintió el ingreso de médicos a las escuelas, ligando de esta manera la salud escolar al sistema de salud pública.

En 1884, durante el gobierno de Manuel González Flores[19], la Junta Directiva de Instrucción Pública promulgó -basada en los resolutivos del congreso de 1882- un Reglamento Interior para las escuelas primarias de niños y niñas, con el fin de modernizar, uniformar la enseñanza y adaptar las teorías a las necesidades e idiosincrasia nacionales. Además, se pretendía mejorar las condiciones de los planteles, horarios escolares, distribución de tiempo, obligaciones del personal y currículo.

A finales del siglo XIX, el país aspiraba a definirse como una nación moderna en el contexto mundial, proyectando a la educación como elemento central de unidad. Desde un siglo atrás ya se mencionaba que educar al pueblo debía ser el principal objetivo para lograr un país con progresos, instruido y leal al Estado.

Como resultado de las disposiciones políticas en materia de educación, a lo largo del siglo XIX y principalmente a finales, algunas escuelas se sostenían por la beneficencia subordinadas a la Secretaría de Gobernación, otras pertenecían a la Secretaría de Guerra o al Ministerio de Fomento, la mayor parte de primarias correspondían al Ayuntamiento y en los Estados, algunas eran financiadas por los gobiernos locales y otras por los municipales. No había un registro claro para determinar el número de escuelas ni el tipo de enseñanza.

El ambiente modernizador que impregnó a la presidencia de Porfirio Díaz y su deseo de que la educación fuera un elemento importante en el proceso de construcción y progreso nacional, hizo necesario que el Estado tuviera una mayor participación en los aspectos educativos de la nación y que se replanteara su función en este ámbito. Es así como, con el fin de lograr la unificación de la educación se decidió convocar a una reunión nacional, que llevó el nombre de *Congreso Nacional de Instrucción Pública 1889-1890*[20], con el objetivo de "hacer de la instrucción el factor originario de unidad nacional así como base de toda prosperidad y de todo engrandecimiento[21]". En este foro se diagnosticó la situación de la educación y se fijaron lineamientos y políticas educativas. Éste se basó en el Congreso Pedagógico realizado en tierras francesas en 1880 y en las ideas de Jules Ferry[22]. En la prensa de la época se leía: "Los franceses han entendido como nadie lo que quiere decir educación [sic], porque al educar le llaman elevar; que es el modo seguro de ir salvando á los pueblos, cuando la educación [sic] no es nominal, retórica é incompleta[23] […].

El logro de los propósitos establecidos en el congreso se apoyó en tres condiciones: gratuidad, obligatoriedad y laicidad de la educación. Con ello se elaboraron cuestionarios que sirvieron de guías para las mesas de trabajo. En términos generales, se concibió a la *uniformidad* como el instrumento de unidad nacional, lo que condujo a definir que es a través de teorías y prácticas similares, como se impartirían los conocimientos, actitudes y valores, forjando en los niños la identidad nacional. Y en relación con el *laicismo*, se determina en las escuelas oficiales no abordar aspectos religiosos, ni permitir que éstos tengan influencia en el conocimiento ni en las

19 Presidente de México del 1 de diciembre de 1880 al 10 de noviembre de 1884.

20 Primer Congreso Nacional Pedagógico, del 1 de diciembre de 1889 al 31 de marzo de 1890.

21 Ballín, s/f.

22 Ministro de Instrucción Pública en 1879, establece las leyes que implantaron la educación gratuita, obligatoria y laica en Francia.

23 Ballín, s/f

prácticas escolares. Se deja en los padres de familia, la decisión de inculcar en sus hijos la religión que consideren más conveniente, y si lo prefiriesen, optar por escuelas particulares con las mismas creencias que ellos profesaban.

Con respecto a la *obligatoriedad* de la asistencia de los menores a la escuela, se dictaminó que debían asistir niños y niñas de los 6 a los 12 años en cuatro años o cursos escolares. El programa elemental obligatorio estableció materias como: lengua nacional (enseñanza de lectura y escritura), nociones de ciencias físicas y naturales, nociones de historia patria, canto, labores manuales, moral práctica, instrucción cívica, aritmética, nociones prácticas de geometría, nociones de geografía, dibujo, gimnasia, por nombrar las más importantes[24].

Finalmente, en este congreso no se abordaron el total de temas que se tenían previstos, se dio por concluido porque llevaban cuatro meses en sesión. De los resolutivos se puede resaltar: 1. La conveniencia de concebir un sistema nacional de educación que fuese gratuita, laica y obligatoria para niñas y niños de 6 a 12 años y para adultos de ambos sexos; 2. Seguir las normas establecidas en este congreso con relación a la ubicación y construcción de edificios escolares y 3.

Organizar la inspección escolar. En resumen, se impulsó la uniformidad y la consolidación de la educación, pero además se pretendió crear un *sistema nacional de educación popular* para todo el país.

A finales de 1890, el entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda convoca al Segundo Congreso Nacional de Instrucción, que se realiza del primero de diciembre de 1890 al 28 de febrero de 1891. El propósito fue discutir y resolver los temas que habían quedado pendientes del congreso anterior, tales como los métodos, procedimientos y sistemas de la instrucción primaria y las escuelas especiales.

En estos escenarios, las escuelas especiales eran: “los establecimientos dedicados a la educación de los alumnos ciegos, sordomudos e idiotas, así como las penitenciarías y las correccionales, o aquellas que enseñaban una determinada profesión y oficio[25] (…)”.

Asimismo, la comisión encargada de ver esta temática, establece entre sus conclusiones, que las escuelas especiales deberán incrementarse, en tanto se dediquen a la educación de los ciegos, sordos, “idiotas” y delincuentes. En relación con los planteles que ofrecían una educación introductoria a una profesión u oficio, debían ajustarse a lo señalado por las escuelas preparatorias.

En los resolutivos generales de este segundo congreso se observa, la modificación del principio de *uniformidad* por el de *formación de una cultura nacional o el fomento de la identidad nacional.*

Los productos de ambos congresos se ven reflejados en la Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria[26] de marzo de 1891 y en su Reglamento Interior de mayo del mismo año.

Para 1896, al crearse la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito Federal y Territorios, la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el DF y Territorios de Tepic y Baja California, se constituye la Inspección Médica e Higiénica de las Escuelas, a través de cuatro médicos inspectores que debían atender a todas las escuelas existentes en el Distrito Federal y los dos Territorios. Los deberes de estos médicos eran vigilar las condiciones higiénicas del inmueble y del mobiliario, así como la salud de los alumnos; por lo cual debían visitar las escuelas y enviar sus informes mensuales a la Dirección de Instrucción Primaria. En estas visitas, los maestros

24 Meneses, 1983.

25 Manterola, 1891.

26 Meneses, 1983.

reportan a los inspectores médicos los resultados de sus observaciones, manifestando que en los grupos atendidos, hay niños que no aprenden o están desfasados en los contenidos académicos, en relación con el resto del grupo, sin poder explicar la causa.

Siguiendo el ejemplo del Distrito Federal, algunos estados diseñan iniciativas para legislar la educación, ejemplo de ello es Aguascalientes que en 1897, proyectó la Ley Provisional de Instrucción Primaria, donde se mencionó que la instrucción primaria elemental era obligatoria, señalando sanciones para los padres que no enviaran a sus hijos a la escuela. El artículo 10 de esta Ley señala que, los niños "incapacitados mentalmente" o con "imposibilidad orgánica" que no les permitiera asistir a la escuela, estaban exentos de las sanciones y con esto, resultaban disculpados de la obligatoriedad de asistir. En consecuencia, dicha ley impone un efecto negativo a la educación de esta población quienes son excluidos de las escuelas, exclusión que es legalmente "amparada".

Sin embargo, el interés y preocupación por la población con discapacidad continuaba en ascenso. En 1901, Porfirio Díaz comisionó a su médico y hombre de confianza, el Dr. Francisco Vázquez Gómez, para realizar visitas a las principales Escuelas de Sordomudos en los Estados Unidos. A su regreso y con base en las observaciones recabadas, propone:

1. Que en los Estados y Territorios también deberían existir escuelas para atender el mayor número posible de sordomudos;

2. Que se deberá practicar un examen inicial a los menores con el fin de determinar qué método (oral o mímico), es el más conveniente para su desarrollo;

3. Que se separe a los alumnos de acuerdo al método en el que se están instruyendo, oral o de señas;

4. Que se iniciaran los niños sordos en el aprendizaje de un oficio, con el fin de que pudieran ser independientes económicamente cuando egresasen de la Escuela y no solamente subsistieran con la práctica del dibujo; y

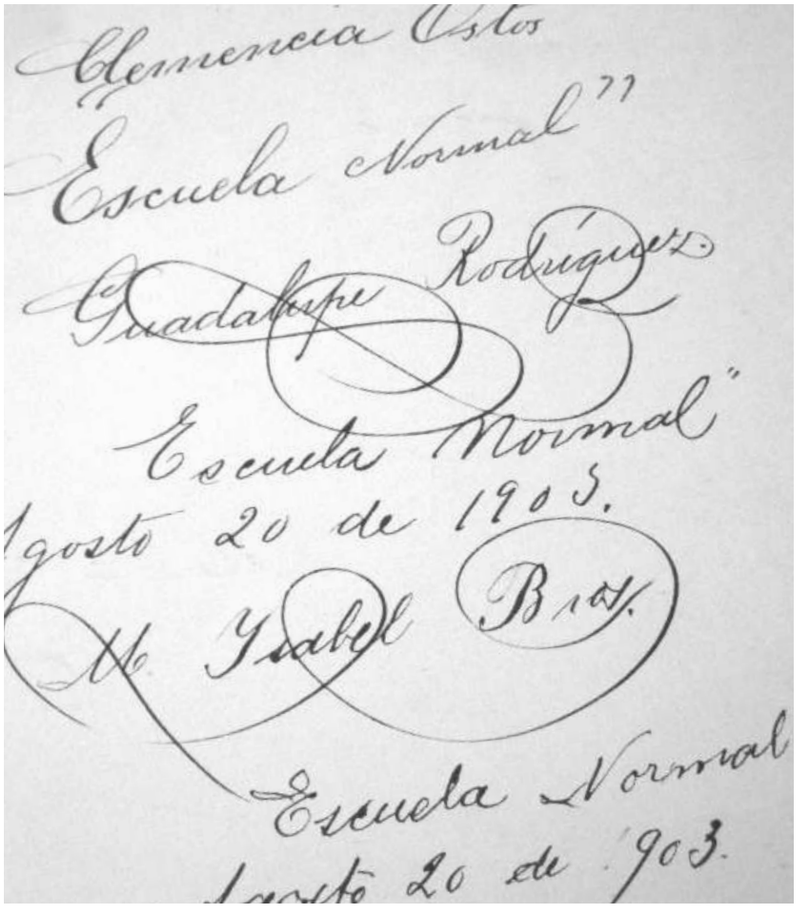
5. Que se incrementara el número de aspirantes a profesores de niños sordos, con el fin de que pudieran irse a los Estados y Territorios a atender las escuelas que se fundaran[27].

El Director de la Escuela Nacional de Sordomudos, Trinidad García, designó una comisión formada por los profesores Luis G. Villa, Adolfo Huet y Daniel García, para que expusieran su opinión sobre los puntos contenidos en el informe del Dr. Vázquez Gómez. En respuesta, se le pide al maestro García, solicite a los gobiernos de los estados, establecer escuelas especiales de sordomudos; donde se les aplique a los alumnos de nuevo ingreso un examen otológico y rinolaringoscópico, con el fin de corregir cualquier patología que presente el menor, para poder estar en mejores condiciones de recibir la instrucción por medio del sistema oral puro. Ahora, con base en el método utilizado para la enseñanza, se advierte que el sistema mímico quedó fuera de uso desde el Congreso de Milán. Sin embargo, aún cuando se había puesto en práctica la separación de los niños, de acuerdo con el método utilizado, no se pudo evitar que los menores sordos recurrieran a la comunicación con el método manual.

Con los informes emitidos por los Inspectores Médicos en 1906, se creó la Sección de Antropometría e Higiene Escolar, quedando a cargo del doctor Máximo Silva. En esta sección se implantaron los exámenes médico y antropométrico individuales, aplicados a los niños que asistían a las escuelas primarias.

27 Vázquez, 1902.

De las inspecciones escolares, se menciona el informe elaborado por Dolores Correa Zapata[28], en su visita de abril de 1906, junto con un grupo de estudiantes de la Normal, a la Escuela para Ciegos, en el cual plasmó parte de la vida cotidiana de la escuela, donde hace referencia al asombro que mostraron las normalistas al ingresar a una de las aulas en la cual, se encontraban las alumnas ciegas realizando manualidades. Sin embargo, la admiración se dio, al presenciar la destreza y trabajo de calidad de los niños y niñas ciegos en sus ejecuciones de lectura y escritura, así como en el momento de resolver problemas aritméticos o ubicar en el mapa los diferentes estados de la República.



Detalle de los visitantes de la Escuela Normal en el Libro de Oro de la Escuela Nacional para Ciegos

En la segunda mitad del siglo XIX hubo un florecimiento particular de la prensa, cuya sección pedagógica de prensa especializada puede dividirse en dos: la dirigida a los niños y la que abordaba temas específicos como procesos educativos y métodos de educación. A este respecto, el Colegio de Profesores Normalistas de México publicó de 1901 a 1910 el impreso quincenal La *Enseñanza Primaria*, dirigido por Gregorio Torres Quintero[29] y en 1906, Rodolfo Menéndez de la Peña[30] publica un artículo llamado *Educación de la Infancia Anormal*, en el cual se hace una clasificación de los niños anormales, basado en estudios realizados por pedagogos, psicólogos, médicos y legistas de esa época. Refiere que existen dos clases de niños, aquellos que presentan un desarrollo regular y los que manifiestan diferencias en comparación con sus compañeros por mostrar una inferioridad física, intelectual o moral. Explica cómo cada una de las especialidades establece su propia clasificación, considerando que son arbitrarias y no científicas. Encuentra que en la clasificación científica se establecen cinco categorías de anormales:

1ª Categoría de Anormales Físicos: Son los enanos, jorobados, cojos, inválidos en general, con inteligencia normal o desarrollada.

2ª Categoría de Anormales Sensorios: son los que tienen mal desarrollado, o no desarrollado, uno o más sentidos (ciegos, sordos, mudos, afectados de la palabra). Pueden ser educados con métodos especiales.

3ª Categoría de Anormales Intelectuales: son aquellos que tienen imperfectas las funciones cerebrales y sensorias (imbéciles e idiotas, los perezosos).

28 Inspectora de Instrucción Primaria.

29 Jefe de Enseñanza de Primaria y Normal y Vicepresidente del Congreso Nacional de Educación Primaria.

30 Pedagogo, periodista y escritor cubano, nacionalizado mexicano. En el Congreso de 1890 fue suplente por el Estado de Yucatán.

4ª Categoría de los anormales del sistema nervioso, llamados también anormales patológicos: son los que pueden tener los sentidos y la inteligencia en estado normal, pero que presentan alteraciones del sistema nervioso (histéricos, epilépticos, los atacados de corea o mal de San Vito y los de rostro y ademanes convulsivos, neurasténicos e hiperestésicos).

5ª Categoría de Anormales Pedagógicos: Son los niños con inteligencia y desarrollo normal, sin embargo, son ignorantes debido al abandono en que han vivido.

Una de las observaciones de Menéndez de la Peña respecto a la educación de los niños anormales, es cómo en esa época no se había hecho gran cosa por su instrucción, pero sí se habían creado casas correccionales con el propósito de corregir a los inquietos o impulsivos, además de las escuelas para ciegos y sordomudos donde habían logrado una educación y ser útiles a la sociedad.

Sin embargo en estas instituciones, no se les brindó atención a todos los tipos de "anormales" por temor a contagios, propiciando atraso en los progresos intelectuales que pudieran tener. Con respecto al maestro menciona, estar falto de tiempo, métodos, preparación y paciencia para atenderlos. Menéndez de la Peña estimaba que si estos niños fueran tratados en escuelas especiales *ad hoc* a sus necesidades, con métodos apropiados a sus facultades, podrían adquirir una educación que a futuro los librara de ser viciosos, vagabundos o delincuentes[31].

Para 1908, siendo Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes Justo Sierra, propone que el Artículo 16 de la Ley de Educación Primaria del Distrito y Territorios Federales haga referencia a cómo la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes establecería escuelas o enseñanzas especiales para niños que presenten un desarrollo físico, intelectual o moral que demandara una educación diferente a la que se ofrece en las escuelas primarias. Aclara en dicho artículo que esta educación se proporcionará el tiempo necesario para "normalizar" el desarrollo de los menores, debiendo incorporarlos a los cursos correspondientes en las escuelas primarias en cuanto sea posible. Sin embargo, estos niños continuaron siendo motivo de "dispensa" para no asistir a los planteles educativos, mientras no se establecieran dichas escuelas.

Otro logro en materia de higiene escolar fue la aprobación del Reglamento para la Inspección Médica de las Escuelas Primarias, a partir del 31 de agosto de 1908. Con la creación de la Inspección General de Higiene Escolar se pretendía la vigilancia de las escuelas primarias, las normales, las de artes y oficios, las preparatorias y demás niveles, en aspectos tales como las condiciones higiénicas de los edificios y mobiliario, la salud de los alumnos y maestros -evitando enfermedades transmisibles- y el desarrollo físico e intelectual armónicos. Los docentes serían los encargados de su cumplimiento, como primera instancia, apoyados por los inspectores médicos quienes deberían hacer visitas periódicas a los planteles, emitiendo el informe correspondiente. En los casos necesarios se realizarían exámenes individuales a los alumnos y en caso de requerirse se harían sugerencias a los docentes en la atención específica que algún alumno requiriera.

Para los niños considerados intelectualmente anormales o retardados, el docente proporcionaría sus observaciones, el médico inspector corroboraría las aptitudes del menor y, previa consulta con el servicio de higiene escolar, se dispondría su pase a una escuela especial para retardados. Los alumnos calificados como "imbéciles" o "idiotas", serían retirados a establecimientos especiales, pudiendo ser internados si así se requiriera y lo encontrara necesario la Dirección General de Educación Primaria. En este mismo periodo, Justo Sierra ordenó la reorganización del Servicio Higiénico Escolar,

31 Menéndez, 1906.

otorgándole la jefatura al Dr. Manuel Uribe y Troncoso[32], con el propósito de implantar los avances de la ciencia moderna en el trabajo que se desarrollara en este servicio.

No obstante que la legislación determinaba la creación de escuelas especiales, la formación médica de Manuel Uribe y Troncoso propició una desviación del proyecto inicial del Servicio Higiénico Escolar, al convertir el examen médico individual, en un medio para descubrir anormalidades en los órganos y funciones de los niños que los diferenciaran de sus compañeros y los hicieran inferiores. Como resultado de las inspecciones médicas, se evidenció una amplia gama de manifestaciones que impedían a los niños llevar un desarrollo educativo acorde a su edad; por ello, a través de diferentes especialidades, se pretendió dar una clasificación de los niños de acuerdo con las características que presentaban.

De esta circunstancia, Enrique Rébsamen[33], educador mexicano de origen suizo, hizo referencia a los niños "obtusos", exponiendo que en ocasiones las personas juzgan de manera anticipada, a aquellos que piensan de forma distinta, llamándolos locos, tontos o pillos, sobre todo en el ambiente escolar. Sin embargo al ser adultos, algunos de estos niños denominados obtusos llegan a ser hombres reconocidos en las artes, las ciencias o la política; en cambio otros, que en la infancia fueron alumnos destacados por sus calificaciones y conducta, al pasar de los años no logran sobresalir ni en lo profesional ni en lo personal, perdiéndose en el anonimato.

De esta forma, Rébsamen quiso expresar cómo cada niño posee ciertas habilidades y capacidades propias, diferenciándolos de los demás. Además aclara como corresponde a los maestros y a los padres de familia descubrir esas capacidades y habilidades, para darles el apoyo necesario y lograr al máximo, el desarrollo que les dará la oportunidad de obtener mejores resultados, tanto en lo educativo como en lo social y laboral[34].

Los avances en materia de higiene escolar, para 1910 eran considerables, de tal manera que México participó en el Tercer Congreso de Higiene Escolar, realizado en París, montando una exposición con los trabajos que se estaban realizando por parte de la Inspección General de Higiene Escolar de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. También, en el mes de septiembre se colocó otra exposición para las celebraciones del Primer Centenario de la Independencia de México. A sugerencia del Consejo Superior de Salubridad, ambas contenían fotografías de las salas de clases, fachadas de algunos edificios escolares, de la Oficina del Servicio Higiénico Escolar, grupos de alumnos realizando ejercicios físicos y trabajos manuales.

A partir de la promulgación de la Constitución de 1917, el Servicio de Higiene Escolar pasó a depender del Distrito Federal y las escuelas primarias de los municipios, ocasionando una reducción considerable del servicio de higiene escolar por la escasez de personal. En 1920, el Departamento de Salubridad Pública reconoce la importancia de la higiene escolar y organiza un servicio de inspección médica. Al reformarse la Constitución Política en 1921, se acordó que el Servicio de Higiene Escolar se unificara nuevamente, quedando bajo la responsabilidad de la recién creada Secretaría de Educación Pública a partir de 1922.

En lo relativo a las escuelas especiales, en el Tercer Congreso de Higiene Escolar se acordó, que la enseñanza para los escolares anormales debía organizarse en colaboración entre el médico y el

32 Uribe y Troncoso, Manuel. Se desempeñó primero como médico, y luego como Director de la Beneficencia Española de México. Fue oculista en el Hospital de Jesús y en el Consultorio Central de la Beneficencia Pública; asimismo, fue jefe del Servicio de Higiene Escolar e Inspector General Médico de las Escuelas del Distrito Federal y fundador de los Anales de Higiene Escolar.

33 Director General de Instrucción Pública, distinguió la pedagogía concreta, considerada como medio para consolidar la unidad nacional y las técnicas pedagógicas inspiradas por Pestalozzi, que engloban en la enseñanza objetiva.

34 Rébsamen, s/f.

educador, creando diferentes establecimientos que atendieran el estado mental de los niños y sobre todo su estado moral. Los maestros de estos niños, debían tener nociones teóricas y prácticas de otras disciplinas, para tener la capacidad de distinguir o detectar a los anormales y propiciar su educación intelectual y moral.

A partir de las inquietudes que surgen en la escuela y la necesidad de incorporar otras especialidades en la atención que se brindaba a los niños en la educación primaria, se empezaron a generar otros proyectos de investigación relacionados con las características del desarrollo infantil, sin perder de vista que el maestro requería conocer el desarrollo intelectual, físico y moral del niño en general, para poder identificar las particularidades en el desarrollo de cada uno.

El propósito de establecer una clasificación escolar, fue el de realizar una distribución de los alumnos en grupos homogéneos, para poder obtener un mayor rendimiento, con un esfuerzo menor por parte del profesor.

Con base en el trabajo desarrollado de manera conjunta entre médico y profesor en los servicios de higiene escolar, así como la evolución que dio como resultado la aplicación de exámenes individuales, surge el enfoque médico-pedagógico para la atención de la población infantil con problemas.

En enero de 1921 se realiza el Primer Congreso Mexicano del Niño, tomando como referencia el Congreso de París de 1910 y se consolida la orientación médico-pedagógica de la atención. Una muestra de esta tendencia es la presencia entre otras especialidades, de 51 médicos y de 16 profesores, entre los 86 participantes.

Este congreso se convirtió en el parte aguas de la educación especial, pues como lo refiere Gutiérrez Garduño[35], "marcó el inicio de la institucionalización de la Educación Especial[36]" al propiciar la utilización de instrumentos (test, cuestionarios, exámenes) para medir, clasificar y diferenciar a los alumnos por las patologías y déficits que presentaban, logrando así, organizar tratamientos y estrategias de atención en instituciones especializadas.

En la Sección de Enseñanza, se abordaron los temas relacionados con educación especial en el Primer Congreso Mexicano del Niño (1921); ahí, los Doctores Rafael Santamarina[37], Alberto Lozano Garza[38] y Antonio Torres Estrada[39], presentaron las ponencias: *Conocimiento actual del niño mexicano bajo el punto de vista médico pedagógico, Un ensayo sobre clasificación médico-pedagógica de los niños que están en edad escolar, Algunas palabra a favor de los niños anormales y Generalidades sobre educación de los ciegos, respectivamente.*

El Dr. Santamarina en su ponencia *Conocimiento actual del niño mexicano bajo el punto de vista médico pedagógico*[40] menciona, que para esa época poco se había investigado en relación con el desarrollo físico de los niños, principalmente en los primeros años de vida, y menos aún en lo referente al desarrollo mental. Dio a conocer los trabajos de adaptación que había realizado, con base en la escala de Binet-Simon[41] para medir la inteligencia, haciendo hincapié en que la participación de médicos, psicólogos y maestros en la educación infantil era fundamental.

35 Miembro del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, ISCEEM

36 Gutiérrez, s/f.

37 Fue uno de los fundadores de la psicometría en nuestro país, en 1924 realizó la clasificación de alumnos en escuelas primarias mediante la adaptación de pruebas de inteligencia de la escala Binet-Simon.

38 Médico Inspector con especialidad en oftalmología.

39 Antonio Torres Estrada. Profesor de oftalmología en la Escuela de Medicina y Director del Hospital de la Luz, consultado en *http://www.smo.org.mx/laoftalmologia-en-mexico-de 1893-a-1993*

40 López, s/f.

41 Escala métrica para la medición intelectual de los adultos.

Por otra parte Lozano Garza, en la ponencia *Algunas palabras a favor de los niños anormales*[42], consideraba la pertinencia de excluir de las escuelas ordinarias a los niños anormales, aquellos que no han podido desarrollarse en los cursos regulares con niños de su misma edad. La idea era la conformación de grupos homogéneos y los formados por anormales deberían recibir tratamientos médicos y pedagógicos, aislados de los normales.

De las principales conclusiones de este Congreso se aprecia la tendencia a la atención de los niños anormales en un sistema paralelo con un enfoque médicopedagógico, debido a que la propuesta es el aislamiento de éstos en grupos homogéneos de acuerdo a sus características físicas y psíquicas, según lo expresado en el siguiente cuadro:

Características físicas y psíquicas de los niños "anormales" (Conclusiones Primer Congreso Mexicano del Niño, 1921)

SUJETOS		INSTANCIA DE ATENCIÓN	EN TODAS
Anormales simples, cardiacos, semisordos, semiciegos o de la palabra	→	En clases anexas especiales	Atención médica y la aplicación de métodos y procedimientos pedagógicos especiales de acuerdo con las necesidades específicas de los menores.
Anímicos, tuberculosos, nerviosos y débiles mentales	→	Escuelas especiales con externado o medio internado	
Sordos, ciegos o los que presentan grados inferiores de deficiencia psíquica	→	Escuelas especiales con internado o colinas	

En 1923 se llevó a cabo el Segundo Congreso Mexicano del Niño, en las conclusiones referentes a la enseñanza de los anormales, se asienta la urgencia de la creación de escuelas especiales. Sin embargo, no había presupuesto para ello y se proponía la utilización de algunos salones para establecer clases anexas.

Además se propuso la fundación de un Patronato para la Educación y Protección de los Niños Anormales[43], el cual estudiaría y resolvería todo aquello referente a mejorar las condiciones de los niños anormales, como fomentar su educación y prevenir riesgos en su desarrollo. Al mismo tiempo, se solicitaba la unificación de exámenes psicológicos y pedagógicos tanto para los niños normales como para los anormales y así poder realizar comparaciones, además de la formación de una comisión de maestros, que se dedicara a la investigación de prototipos para poder aplicar los exámenes pedagógicos empleando menos tiempo y con mayor exactitud.

Las conclusiones de ambos Congresos influyeron de manera directa para que en 1925 se creara el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar[44], con el acuerdo de que éste "... será la base científica para el conocimiento de la población escolar urbana[45]...".

Cabe citar como uno de los compromisos que tenía la Subsección de Escuelas Especiales de la Sección de Previsión Social de este Departamento, la incorporación de éstas a la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo, en el informe presentado por el Dr. J.M. Puig Casauranc, Secretario de Educación Pública en 1928, menciona que el Dr. Rafael Santamarina, Jefe del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, propuso una planta de personal adecuada para la atención de cuatro secciones que la conformarían; por cuestiones de presupuesto, informa Puig, la Subsección de Previsión Social no llegó a funcionar[46].

Esta circunstancia propició que el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, diera prioridad al estudio de la medición del desarrollo de la inteligencia de los niños a través de la adaptación de

42 Lozano Garza, A. "Algunas palabras a favor de los niños anormales". Consultado en *http://normalista.ilce.edu.mx*

43 Conclusiones Aprobadas por el Segundo Congreso Mexicano del Niño; Informe leído por el Relator General en la Sesión de Clausura. Consultado en *http://normalista.ilce.edu.mx*

44 López, s/f

45 El Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar. Consultado en: *http://normalista.ilce.edu.mx*

46 Ídem

diversas escalas individuales y colectivas, entre las que encontramos lsa de Binet-Simon, Tests Parciales de Lenguaje y la prueba colectiva, ambas de Alicia Descoeudres, la prueba de Fay de expresión concreta, la prueba de Vaney para la mecanización de la lectura y Haggerty para la comprensión lectora.

Con los datos obtenidos de los estudios realizados por el Departamento de Psicopedagogía e Higiene desde 1925, México participó en el V Congreso Panamericano del Niño, realizado en la ciudad de La Habana, Cuba en 1927. Durante el encuentro, se expusieron las adaptaciones realizadas a los diferentes tests aplicados con éxito en las escuelas primarias mexicanas, así como los productos y los estudios comparativos.

El Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, funcionó con el precepto de la clasificación escolar homologando los grupos con el fin de proteger al niño, y de que aquellos alumnos que presentaban una incapacidad física o mental, se desarrollaran en condiciones peculiares a sus capacidades.

A este respecto, el Dr. Roberto Solís Quiroga[47], pilar de la educación especial en México, convence al entonces Secretario de Educación Pública -Ignacio García Téllez- de la necesidad de un Instituto Médico Pedagógico (IMP), institución que estaría dedicada a la atención de niños con retardo físico y mental. De esta manera se ordenó la creación del IMP, el cual, además de agrupar las Escuelas de Recuperación Mental fundadas por el Dr. Santamarina en 1932, se sustentaba en las teorías, conocimientos y propuestas de Solís Quiroga.

El Instituto Médico Pedagógico abrió sus puertas el 7 de junio de 1935, y con su apertura se marca en la educación especial, el comienzo de la institucionalización de la atención a la infancia con discapacidad. Por tal motivo, actualmente se celebra dicho año, como el momento hitórico en que dio inicio la Educación Especial en México.

Dr. Roberto Solís Quiroga, primer Director del Instituto Médico Pedagógico

En ese mismo año se celebró el VII Congreso Panamericano del Niño, teniendo como sede la ciudad de México. En este congreso, el Dr. Solís Quiroga participó en su calidad de director del IMP con la ponencia *El problema educativo de los niños anormales mentales. Informe sobre el Instituto Médico Pedagógico*, en la cual indicó que este centro tenía, entre otros fines, el de la investigación y atención de niños débiles mentales y físicos, con el objetivo de proporcionarles tratamientos médicos y pedagógicos, a través de educación fisiológica y de ortolalia, ortopedia mental, técnicas especiales de cálculo, lenguaje y materias sociales, educación de la observación, educación étnico-social y adiestramiento pre vocacional, como parte del tratamiento pedagógico. La educación fisiológica comprendía:

47 Médico de profesión, especializado en psicología general y patología infantil de la adolescencia, fundador del Instituto Médico Pedagógico y de la Escuela Normal de Especialización.

educación higiénica, juegos libres y organizados, gimnasia ortofrénica, educación de la coordinación motriz (particularmente de la mano) y educación de los sentidos. Estos procedimientos pedagógicos eran paralelos al tratamiento médico, ya que "...de nada valdría la educación de las senso-percepciones visuales, por ejemplo, si antes no se corrige una disminución de la agudeza visual[48]".

A la apertura del Instituto Médico Pedagógico, el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar cambió su denominación a Instituto Nacional de Psicopedagogía (INP) -el cual, años después, cambió su nombre a Instituto Nacional de Pedagogía-, ofreciendo los servicios de psicofisiología, psicometría, orientación profesional, higiene mental y clínica de conducta, paidotécnica, la sección médico escolar y servicios de educación especial. En relación con este Servicio, Lauro Ortega, Jefe del Departamento de Psicopedagogía y médico escolar, informó[49] que dicho plantel fue creado para la selección, estudio y tratamiento médico, higiénico y pedagógico de los niños débiles mentales, formación de maestros, médicos especializados y la ejecución de investigaciones relacionadas con procedimientos terapéuticos y pedagógicos. En el Instituto, además de los niños débiles mentales, eran atendidos pequeños con desnutrición y lisiados.

Los resultados del IMP fueron presentados durante el VII Congreso Panamericano del Niño. Otro aporte al congreso fue la ponencia *La Clasificación Escolar. Su Función Protectora del Niño y sus Ventajas para la Educación*[50], presentada por el Dr. Miguel Huerta, Jefe del Servicio de Psicofisiología del Instituto Nacional de Psicopedagogía.

En su exposición, el Dr. Huerta habló de la clasificación escolar como una manera de proteger al niño, entendiendo esta protección como el conocimiento, estudio y comprensión del menor, para ubicarlo adecuadamente con otros infantes que tuvieran sus mismas

Revista del Instituto Nacional de Pedagogía, 1948

características. El clasificar a los educandos representaría ventajas tales como: 1. Que los alumnos obtuvieran un mejor rendimiento escolar; 2. Que el maestro identificara adecuadamente las capacidades de sus alumnos y con base en ello utilizara métodos y procedimientos pedagógicos acordes a sus necesidades; 3. Que se evitara que los grupos se subdividieran en adelantados o retrasados.

De esta manera, se avanzaría con paso firme para la institucionalización de la llamada "escuela a la medida", así como dar a los maestros la posibilidad de que pudieran especializarse en la atención de un determinado tipo de niño, al utilizar metodologías pedagógicas específicas basadas en el conocimiento de las necesidades reales de sus alumnos.

Haciendo un recuento de la influencia de los Congresos Panamericanos del Niño[51] en el avance de la educación especial en México, se identifica lo vertido en el siguiente cuadro:

48 Solís, 1935.

49 Ortega, 1938.

50 Huerta, 1935.

51 Iglesias, 1998.

Influencia de los Congresos Panamericanos del Niño en el avance de la Educación Especial en México (1)

Congreso y Año	Lugar	Conclusiones
I Congreso, 1916	Buenos Aires, Argentina	Se concluyó la examinación y clasificación física y moral de todos los infantes que ingresaran a las escuelas, tanto oficiales como particulares, así como la separación de los niños anormales en escuelas especiales.
IV Congreso, 1924	Santiago de Chile	Las resoluciones se referían a la implantación de clinicas de orientación para educar en los preceptos de la higiene a fin de cuidar la salud mental de los menores, la instalación de escuelas para anormales mentales o clases especiales para anormales y delincuentes (considerados en la misma categoría) y la fundación de Institutos Médico Pedagógicos para la atención de inadaptables, epilépticos, retardados, imbéciles, etc.
VI Congreso, 1930	Lima, Perú	Estableció la creación de tribunales especiales como medida de protección de carácter tutelar y educativo, no para considerar el delito sino la situación y características del menor, realizando una investigación de su personalidad y de las condiciones del ambiente familiar y social que lo orillaban a delinquir
VIII Congreso, 1935	Ciudad de México, México	Se concluyó que: 1. La clasificación escolar como función predocente, era necesaria para una adecuada organización escolar, y 2. Que la clasificación escolar tenia como finalidad el seleccionar con certidumbre cientifica a los deficientes y a los mejor dotados para mejorar la enseñanza, evitando la reprobación.

(1) Iglesias. Susana "Un viaje a través de los espejos de los Congresos Panamericanos del niño]" Consultado en: *http://www.in.oea.org/Cursos_a_distanciaCursosPoder2004/Bibliografia_genero/UT1/Lectura.1.6.pdf*

Los Congresos posteriores a la Segunda Guerra Mundial se distinguieron por tratar asuntos relacionados con la conducta de los menores. Es decir, hasta 1942 planteaban el mirar al niño desde el punto de vista genético y físico con el propósito de curarlo y educarlo. Posteriormente, el objeto de estudio se basó en la investigación y prevención de las enfermedades (crónicas, infecciosas y neuropsiquiátricas) causantes o influyentes en el problema de la conducta antisocial, lo cual tuvo como resultado la propuesta de la habilitación de clínicas de conducta, que lograran la disciplina social y contribuyeran con técnicas y recursos, para lograr la "normalidad" en los menores.

En México, el desarrollo de la educación especial posterior a la instauración del Instituto Médico Pedagógico fue trascendental, ya que coexistieron dos planteamientos, por una parte se continuó con la apertura de escuelas específicas para niños que presentaban debilitad mental o física y, por otro lado, se dio paso al tratamiento de la conducta de los menores.

Evidencia de ello es la creación en 1937 de la Clínica de la Conducta[52], por el Dr. Francisco Elizarras, donde se inició con estudios sobre la personalidad del niño, para buscar los parámetros de la conducta normal en él y poder diferenciarla de la conducta patológica. Con ello, pudieron dedicarse a estudiar, diagnosticar y tratar a los pequeños que mostraban alguna anormalidad en su conducta escolar. Para 1947, la Clínica se vincula con la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica de la SEP y se dedica a la observación y atención de la población escolar.

También en 1937 se inicia en el Instituto Nacional de Psicopedagogía, una investigación en las escuelas primarias del Distrito Federal, sobre los trastornos en el lenguaje y el tratamiento terapéutico a los casos que lo ameritaban. Los problemas del lenguaje de la población infantil revestían gran importancia, por ello, este servicio que ofreció el Instituto se convirtió en el antecedente directo de la Clínica de Ortolalia[53], la cual se crea en 1952, con el fin de detectar y atender los problemas de lenguaje en la población escolar, mediante métodos específicos, para que el alumno lograra superar su problemática e integrarse a su entorno.

52 SEP, 2000. La Clínica de la Conducta. p. 3.

53 SEP, 2000. Clínica de Ortolalia. p. 4.

El interés de las autoridades por atender a la población con necesidades especiales siguió en aumento y la Secretaría de Salubridad y Asistencia y la Lotería Nacional, unieron sus esfuerzos para crear en 1955, el Instituto para la Rehabilitación de los Niños Ciegos y Débiles Visuales[54] (INNCI), con el fin de atender a los pequeños con problemas visuales, de la edad materno infantil, hasta los dieciséis años. El INNCI surgió con el objetivo de brindar protección a los ciegos, impartir educación básica y complementaria e investigar, estudiar y aplicar métodos y procedimientos en favor de los ciegos.

El gobierno encabezado por Adolfo López Mateos (1958-1964) y con Jaime Torres Bodet en la Secretaría de Educación Pública, realizó un estudio para conocer la situación que presentaba la educación en el país hasta ese momento. Los resultados obtenidos no eran nada favorables, lo cual implicó que se idearan iniciativas con el fin de avanzar hacia una mejor educación en el país. Asimismo se determinó, que esta situación no podía solucionarse en un sexenio, por lo cual se propuso el Plan a Once Años, que permitiría abatir el problema educativo, esencialmente si los educandos contaban, entre otros elementos, con el apoyo de los libros de texto gratuitos. Este proyecto se echó a andar con entusiasmo pero se orientó solamente a satisfacer las necesidades educativas de los menores que tenían las posibilidades de asistir a la escuela. No existía en el plan ninguna consideración de la población que por algún motivo no podía asistir a la escuela.

Colocando la primera piedra del Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales el 3 de diciembre de 1951, México, D.F.

Para 1959, la SEP creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica, la cual reunió a todas las instituciones de educación especial creadas hasta ese momento. Se designó como responsable de esta oficina a la profesora Odalmira Mayagoitia Alarcón[55].

54 SEP, 2000. Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales. p. 3

55 Gaceta Legislativa. Palacio Legislativo del Estado de Veracruz, diciembre de 2003.

Profesora Odalmira Mayagoitia Alarcón, en visita a una Escuela de Perfeccionamiento

Durante su gestión, la maestra Mayagoitia, logró la apertura de 10 escuelas de educación especial en el Distrito Federal y 12 en el interior de la República, en ciudades como Monterrey, Aguascalientes, Puebla, Tampico, Córdova, Saltillo, Culiacán, Mérida, Colima, Hermosillo, Chihuahua y San Luis Potosí.

Además creó las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento (1 y 2 en 1960, 3 y 4 en 1961), con el concepto de que "...la pedagogía especial era una educación terapéutica somato-psíquica que daba habilidad mental, mayor coordinación a los movimientos, mejora el lenguaje y las posibilidades de intercambio con el ambiente para una efectiva rehabilitación[56]". Otros servicios instituidos fueron: la Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje, en Córdova, Veracruz y la Escuela Mixta para Adolescentes, ambas se establecieron en 1962, la segunda separó a las adolescentes mujeres en 1963, creando otra escuela. Para 1966 se crearon los planteles de Santa Cruz Meyehualco y San Sebastián Tecoloxtitlán, ambas localidades en Iztapalapa, D.F.

Durante la presidencia de Gustavo Díaz Ordaz, Agustín Yáñez Delgadillo, Secretario de Educación Pública, consideró la pertinencia de una reforma educativa, que tendría como principio el hacer una educación acorde con las necesidades de ese tiempo, por lo que se debían modernizar los contenidos y los métodos de formación. La población desde el jardín de niños hasta la educación superior, debía capacitarse técnica y progresivamente, además se debía procurar que esta educación fuera permanente y continua, apoyada en conocimientos que enseñaran a los menores a pensar, entender y tolerar al individuo, logrando así un proceso formativo que nunca terminara. La pedagogía propuesta fue la de "aprender haciendo", para el nivel primario, y la de "enseñar produciendo" para los niveles de media y superior.

En esta época la educación especial fortaleció el modelo de atención "médico rehabilitatorio" y así logró ampliar la cobertura de atención a los menores que presentaban signos de discapacidad; de igual forma, se incrementó la participación de profesionistas en diferentes especialidades, impulsados también por organizaciones educativas particulares y civiles, fundadas por los padres de familia que tenían hijos con discapacidad o por las propias personas que la presentaban.

El 18 de diciembre de 1970 se creó, mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación, la Dirección General de Educación Especial (DGEE), dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, con el objeto de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de esta educación y la formación de maestros especialistas en educación especial. Se designó como Directora General a la incansable Odalmira Mayagoitia, quien durante su gestión, favoreció a la población con este tipo de requerimientos, al lograr la instauración de diversos servicios para su atención especializada, aspectos incluidos en el siguiente capítulo.

56 Mayagoitia, 1960.

Preparación de los maestros especialistas en la atención de la población “atípica”

En lo referente a la preparación de los maestros especialistas en la atención de esta población, desde finales del siglo XIX, se había sugerido que las escuelas normales incluyeran cátedras especiales para que los profesores pudieran identificar a aquellos alumnos que no podían realizar su educación básica en grupos regulares. Sin embargo, en el trabajo cotidiano, tanto en el Instituto Nacional de Psicopedagogía como en el Instituto Médico Pedagógico, se observó que los profesores no contaban con los elementos suficientes para proponer tratamientos y métodos adecuados de atención; estos docentes, sólo tenían la posibilidad de adquirir los conocimientos a través de la lectura de libros de medicina y con la experiencia que adquirían en el trabajo diario, lo cual era totalmente insuficiente. Ya para 1937, en el Servicio de Educación Especial del Instituto Nacional de Psicopedagogía, el personal docente lograba obtener un certificado de especialista[57], cuando demostraba haber adquirido los conocimientos técnicos para la atención de los niños anormales, además de permanecer en el servicio por un lapso de por lo menos dos años.

En el tema de preparación docente, para 1942 la Ley Orgánica de la Educación Pública[58] menciona, que la educación normal o de preparación para maestros, sería de cinco tipos: I. Educación Normal Rural, II. Educación Normal Urbana, III. Educación Normal de Especialización, IV. Educación Normal para Educadores de Párvulos y V. Educación Normal Superior.

El referente a la Normal de Especialización, establecía que los aspirantes debían haber cursado la educación normal para profesores de primaria y debían haber ejercido por lo menos, dos años. Las especialidades en las que se debía obtener la experiencia de dos años eran: educación primaria para adultos, educación física, trabajos manuales, orientación social, la educación, tratamiento y

Escuela Normal de Especialización 1962, ubicada en la calle de Castañeda No. 27
Fotografía: publicación de la Escuela Normal de Especialización, 1969

cuidado de débiles y enfermos mentales educables, la educación y cuidado de ciegos, sordomudos y otros anormales físicos y la educación para niños infractores y adultos delincuentes.

El Capítulo XVI de la Ley, correspondía a las escuelas de educación especial, al indicar que los tipos especiales de educación eran entre otras: la que se imparta en escuelas de experimentación y demostración pedagógica, escuelas para retrasados mentales o para

57 Vera, 2005.

58 Ley Orgánica de la Educación Pública. DOF, 23 de enero de 1942.

anormales físicos o mentales, escuelas para menores en estado de peligro social o infractores de las leyes penales, escuelas para adultos delincuentes, además de la educación física que se impartiera en las escuelas especializadas. La Ley establecía que esta atención especializada duraría solamente el tiempo indispensable para que los educandos lograran su normalización; por lo tanto, al terminar debían ser incorporados a las escuelas ordinarias.

A partir de 1943, se abre la oportunidad para los maestros y maestras de estudiar especialidades en la Escuela Normal de Especialización (ENE). La ENE inicia con la carrera de Maestro Especialista en la Educación de Niños Anormales y Menores Infractores. Posteriormente, la ENE ofrecería otras especialidades a los profesores, para la atención de la población que requería educación especial, como Maestro Especialista en la Educación de Sordos y Maestro Especialista en la Educación de Ciegos, ambas a partir de 1945. Para 1955 se incluyó la de Maestro Especialista en la Educación de Niños Lisiados y, en 1972, la de Maestro Especialista en Problemas de Aprendizaje[59]. Otras características de la Escuela Normal de Especialización se verán en detalle en el siguiente apartado.

1.2. Los servicios de Educación Especial: constitución, concepción y población objetivo

Este apartado permitirá al lector tener una visión de lo que ha sido el andar de la Educación Especial en México, a través de cien años de historia (1870-1970), vistos a partir de los servicios: Escuela Nacional para Ciegos, Escuela Municipal de Sordomudos y posteriormente Escuela Nacional de Sordomudos, Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, Clínica de la Conducta, Instituto Médico Pedagógico, Escuela Normal de Especialización, Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, Escuela Primaria de Perfeccionamiento y la Dirección General de Educación Especial, la población para la que fueron creados (ciegos, sordos y deficientes mentales) y las formas de atención (caridad, asistencial, médica, terapéutica y educativa).

59 Vera, 2005.

Alumnas de la carrera en Maestro Especialista en la Educación de Deficientes Mentales. Fotografía: publicación de la Escuela Normal de Especialización, 1969

La concepción de la invalidez (maldición, brujería, enfermedad) responde a la evolución social y al grado de conocimiento que se logra sobre la misma. Sin embargo, no es posible marcar una línea divisoria entre estas concepciones y la forma de atención asistencial, médica, rehabilitatoria y educativa[60]; por el contrario, se puede afirmar que coexisten en la atención del sujeto llamado "atípico".

El inicio de la educación especial en México se da bajo el Modelo Asistencial, el cual considera al sujeto como minusválido, impedido para realizar cualquier actividad productiva o intelectual, de ahí la necesidad de ampararlo. Este hecho repercute en la creación de instituciones, la mayoría de ellas privadas, instaladas en conventos, hospitales o casas particulares, convirtiéndolos en escuelas o asilos para dar respuesta a esta creciente población.

Después de la lucha de independencia, se inicia la secularización de la instrucción pública y los establecimientos de beneficencia que dirigía el clero, pasan a manos del estado liberal mexicano. En febrero de 1861, Benito Juárez decreta la Ley de Instrucción Pública, donde por primera vez se hace mención sobre la atención educativa de las personas con discapacidad en México. En ella se dispuso la creación de una escuela para sordomudos en la capital de la República, hecho que se concretó en 1866, pues las intenciones de Juárez se vieron truncadas por la inestabilidad política del país. Con esta institución se inicia el recorrido por los servicios de Educación Especial, que se fueron instalando en el país para la población con discapacidad.

La Escuela Municipal de Sordomudos (1866), después Escuela Nacional de Sordomudos

Es durante esta inestabilidad política, cuando en 1866 arribó a México el francés Eduardo Adolfo Huet Merlo y su esposa Catalina Brodbeck, de nacionalidad alemana. Huet era sordo, educado en la escuela fundada por el abate Carlos Miguel D´Lpeé y su discípulo Sicard; había viajado a Brasil para establecer la primera escuela para sordos en América Latina a instancias del emperador Pedro II. Ya en México, se entrevistó con el presidente municipal de la capital, Ignacio Trigueros, quien se entusiasmó con el proyecto y, con el apoyo del emperador, se inaugura en junio de 1866 la primera escuela para la educación de los niños y jóvenes sordos de México, a la que se le denominó Escuela Municipal de Sordomudos, misma que se ubicó en el antiguo Colegio de San Juan de Letrán. Los gastos de financiamiento quedaron a cargo del ayuntamiento municipal. Se inició con la inscripción de tres niños sordos.

En enero de 1867, se les hace un examen público a estos tres alumnos, quienes sorprenden con sus grandes avances. En consecuencia, se impulsó el crecimiento de la matrícula escolar, autorizándose la inscripción de seis niños y seis niñas. Eduardo Huet se hace cargo de la enseñanza de los alumnos varones y Catalina, su esposa, de la de las niñas.

En 1867 con el ocaso del Segundo Imperio y la muerte de Maximiliano, Benito Juárez regresa a la capital y se da a la tarea de reorganizar el país mostrando gran interés por la educación. En ese mismo año, el 28 de noviembre de 1867, publica el decreto que determina nacionalizar la Escuela Municipal de Sordos y la fundación de la escuela normal formadora de profesores para la educación de sordomudos, dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Ambas quedan bajo una misma denominación: Escuela Nacional de Sordomudos y cambian de instalaciones para ubicarse en el ex convento de Corpus-Cristi. La escuela fungía como internado para maestros y alumnos. Todos los gastos eran cubiertos por el erario federal; a los alumnos se les daba alimento, vestido y toda

60 El primero considera al sujeto de educación especial como un minusválido que requiere de apoyos permanentes y de un servicio de internado. El segundo concibe al sujeto como un atípico que requiere de un tratamiento terapéutico para llevarlo a la normalidad, en este enfoque el modo de operar es médico y es realizado por medio de un diagnóstico individual. El modelo educativo asume que los destinatarios de la educación especial son sujetos con "necesidades especiales de educación". Al paso del tiempo se descubre que la estrategia educativa debe ser la de integrar al sujeto para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos, primero, y sociolaborales después (cfr. Eliseo Guajardo, Memoria. 6°Encuentro Iberoamericano, México, 1993).

Fachada del edificio que fue sede de la Escuela Nacional de Sordomudos

clase de asistencia. Eduardo Huet consolidó un gran trabajo tanto con los niños y jóvenes, como con los maestros de sordos; permaneció en la escuela casi 16 años, 11 de ellos como director.

Los requisitos de ingreso a la Escuela Normal, para los aspirantes a profesores y profesoras de sordos eran: tener más de 18 y no pasar de 22 años, con buenas costumbres, estar examinados por la compañía lancasteriana y conocer el idioma francés (por ser la lengua materna de Eduardo Huet, quien era el principal maestro de los alumnos candidatos a profesores de sordos). En los cursos impartidos a los futuros maestros se encontraban la enseñanza de la lengua española escrita, los catecismos de moral y religión, aritmética, geografía, historia universal e historia natural, agricultura práctica para los niños, trabajos manuales para las niñas, teneduría de libros y la enseñanza de lenguaje manual, pues era el enfoque utilizado.

Por otra parte, las materias que se enseñaban a los alumnos eran: lengua española escrita y cuando lo permita el estado del alumno, se le daban lecciones de pronunciación; catecismo de moral y lo perteneciente a la religión; las cuatro primeras operaciones de la aritmética; elementos de geografía; elementos de historia universal y de historia natural; lecciones de agricultura práctica para los niños y trabajos manuales de aguja, gancho, construcción de flores artificiales para las niñas; y a los sordos con aptitudes se les enseñaba teneduría de libros con la ayuda de un profesor del ramo. De estas materias resalta la primera, pues a pesar de utilizar el método de comunicación manual, éste no excluía la enseñanza del lenguaje oral, siempre y cuando las características del niño se prestaran para hacerlo. También llama la atención la enseñanza de catecismo, pues Juárez promovió siempre una educación laica, lo cual lleva a la consideración de las diferencias en el trato a esta población, que se teñía por la compasión, la caridad y el proteccionismo, tal como se hacía a principios de ese siglo.

El uso del enfoque manual en la Escuela Nacional de Sordomudos, tanto para los niños como para los profesores, se aplicó hasta 1886. Es decir, durante casi 20 años esta escuela se mantuvo alejada de la controversia desarrollada en Europa y los Estados Unidos, entre las dos formas de comunicación para los sordos: la manual y la oral. Al parecer, aunque llegaban noticias de estos cambios e influencias del exterior, prevalecía el enfoque de su fundador sin posibilidad de cambio y mucho menos de cuestionamientos al respecto.

En 1880 se aprobó el reglamento para la enseñanza de sordomudos y destaca, entre las aportaciones, la inclusión de la enseñanza de oficios a los sordos, hoy conocida como capacitación laboral. En ese mismo año, se publicó el *Diccionario universal de señas para sordomudos.*

Un evento que marca nuevos derroteros para la educación de los sordos acontece en 1880, en la ciudad de Milán, Italia, con el congreso *Para la mejoría de la suerte de los sordomudos.* En éste, la preocupación se centra en el aprendizaje de los niños y jóvenes sordos del lenguaje oral, para conseguir su integración a la vida cotidiana (a la vida de los "oyentes"), tanto escolar como laboral y social; por lo tanto, el lenguaje de señas desarrollado por los sordos de manera natural como su forma de comunicación, fue censurado.

En lo relativo a los sistemas de comunicación de los sordos, es importante señalar las consecuencias para la educación de esta población, de los viajes al extranjero de los primeros maestros mexicanos de sordos, Pablo Velasco en 1873, José María Márquez en 1883 y Francisco Vázquez Gómez en 1902, quienes trajeron de Europa y Estados Unidos, los ecos de la controversia acerca del método francés (manual) y el método alemán (oral puro); este último, se basa primordialmente en el uso de auxiliares auditivos, del entrenamiento auditivo y de la lectura labio facial para la educación de los alumnos sordos. Estos informes de los maestros, representaron las bases para la transformación que se dio en México[61].

La experiencia de Márquez en Europa y la información que presentó a su regreso, sentó las bases para una transformación radical de la Escuela Nacional de Sordomudos, en lo referente al método enseñado a los sordos para su comunicación. Márquez inició la implementación del nuevo método oral en la escuela y desde entonces, se le conoce como el introductor del *Método oral puro en México*[62].

Posteriormente en 1902, el maestro Francisco Vázquez Gómez, al realizar otro viaje a los Estados Unidos y al continente europeo, observó cómo en los países, la diferencia de opiniones con respecto a los métodos de enseñanza del sordo persiste. A su regreso, recomienda ampliar la educación de los sordos hacia los estados y territorios de la República y flexibilizar el método oral, permitiendo a los sordos también el manejo del lenguaje de señas[63]. Sin embargo e independientemente del método utilizado para la comunicación de los sordos, en 1945 se realizaron algunas modificaciones en la Escuela Nacional de Sordomudos, al considerar que su educación debería aproximarse lo más posible a la de los niños "normales", pues los sordos son personas inteligentes; para lo cual se crea un ciclo de "desmutización" de tres años, antes de iniciar la escuela primaria.

Durante varios años en México sólo existió la Escuela Nacional de Sordomudos, para darle atención a esta población con discapacidad auditiva, hasta que en 1951 y como resultado de una iniciativa del Dr. Pedro Berruecos (eminente médico, audiólogo), se fundó el Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje A.C. para la atención de niños sordos y la formación de maestros especialistas en Problemas de la Audición y Lenguaje, primera institución privada de este tipo. Un año más tarde, en 1952, el mismo Dr. Berruecos establece al interior del Hospital Infantil de México, el Instituto Nacional de Audiología y Foniatría, con servicio médico-rehabilitatorio- terapéutico para niños con problemas de audición y lenguaje.

La Escuela Nacional para Ciegos (1870)

La Escuela para Ciegos se establece el 24 de marzo de 1870, durante la presidencia de Benito Juárez. Esta fecha sitúa a la escuela no sólo como la pionera en nuestro país, sino como la primera en su género en América Latina. El sitio elegido por Ignacio Trigueros[64] -su creador - para instalar la Escuela para Ciegos es el Antiguo Colegio de San

61 Segura, 2005.

62 Ídem

63 Vázquez, 1902, citado por Segura, 2005.

64 Ignacio Tiburcio Valeriano Trigueros Olea, filántropo mexicano, nacido en el puerto de Veracruz, el 14 de abril de 1805. Estudió autodidácticamente el A B C de la convencional escritura Braille para enseñar a los ciegos.

Fachada Superior de la Escuela Nacional para Ciegos ubicada en la calle de Mixcalco en el centro de México, D.F.

Gregorio y para ello, negocia con José María Zayas encargado del asilo, la ocupación de un par de habitaciones en la planta baja del edificio, las cuales solicita sean acondicionadas. Trigueros paga los gastos generados con su dinero.

A principios de 1871 Trigueros logra que Juárez disponga, se otorguen a la escuela los recursos posibles, a fin de que los asilados sean atendidos en todas sus necesidades. Entonces, un año después y con el apoyo de Ramón Isaac Alcaraz, Ministro de Justicia e Instrucción Pública y de José María del Castillo Velasco, Ministro de Gobernación, logra que la Escuela para Ciegos se ubique en el antiguo convento de la Enseñanza[65], una magnífica instalación que los beneficia enormemente. Toma posesión del inmueble el 9 de mayo de 1871.

A finales de 1872, el entonces Ministro de Gobernación declaró la observancia de un reglamento, que establecía la educación y asilo de los ciegos de ambos sexos, así como el funcionamiento de la escuela. En relación con el ingreso, enuncia que es para niños y jóvenes ciegos de notoria pobreza, de entre ocho y dieciséis años de edad. Los aspirantes podían elegir entre permanecer asilados hasta el término de su educación o sólo asistir diariamente durante la jornada de clases. Otro aspecto referido en el reglamento, señalaba la contratación de empleados –profesores, ayudantes de profesores, administrador, cocineros, galopina, portero, camarista- y los salarios que recibirían, excepto el del director, quien no contaba con salario alguno.

65 Actualmente la Escuela depende de la Dirección de Educación Especial, y se ubica en la calle de Mixcalco No. 6, Centro Histórico, DF.

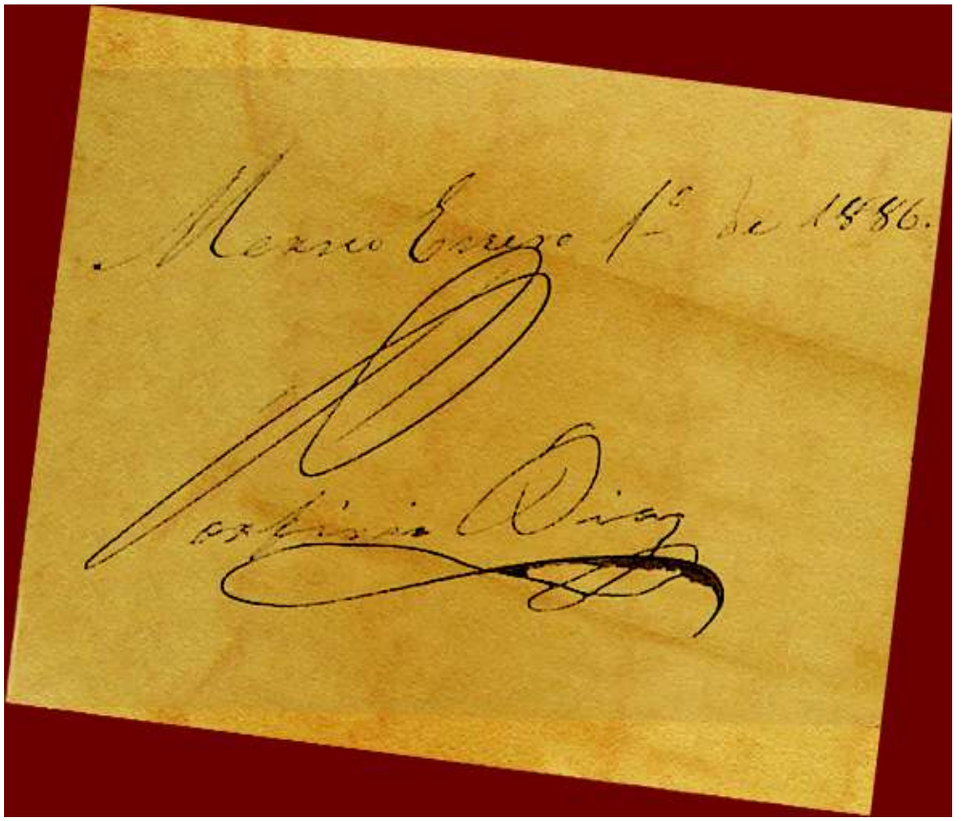
Los otros criterios se refieren a los ingresos para la manutención de la escuela, donde se incluye un porcentaje que otorgaba (por decreto) la Lotería, más la disposición de que Gobernación pagara los gastos extras que requiriera la escuela, siempre y cuando fueran solicitados por el director de la misma.

En 1873 la escuela agrega a las asignaturas académicas, talleres de manualidades como carpintería, tejido en bejuco, latón, sastrería, zapatería, imprenta y encuadernación; clases de música y canto a través del aprendizaje de instrumentos como violín, flauta, oboe, fagot, arpa, piano y bandolón; además de talleres como gimnasia, con personal capacitado para su enseñanza.

Sin embargo en 1876, el cierre de la lotería La Purísima -la cual proporcionaba las mejores ganancias para hacer funcionar el establecimiento- dio inicio a un periodo de escasez económica, sin los recursos suficientes para el pago de salarios e incluso para la manutención de la escuela. El efecto inmediato de esta crisis económica fue el despido de maestros, la cancelación de talleres y de algunas clases, tales como la cátedra de instrucción superior, encuadernación e imprenta, así como los de sastrería y zapatería, las clases de arpa, clarinete, flauta y gimnasia.

Algunos autores sugieren que la condición adversa por la que pasaba la Escuela para Ciegos, más los problemas de orden económico que vivía Ignacio Trigueros en su hogar, lo llevaron a renunciar al cargo de director el 18 de octubre de 1876, sustituyéndolo Gabriel Islas, quien sólo pudo visitar la escuela una o dos veces, a consecuencia de la entrada del general Porfirio Díaz a la ciudad de México y el derrocamiento del régimen de Lerdo de Tejada. Trigueros regresa en 1876 a la dirección de la escuela, a petición del nuevo mandatario; este segundo periodo fue breve debido a su mala salud, situación que le obligó a redactar su segunda renuncia con fecha 25 de diciembre de 1876. El filántropo Ignacio Trigueros muere en la ciudad de México a causa de una endopericarditis gotosa, el 19 de marzo de 1879.

El 19 de enero de 1877, ya instalado Porfirio Díaz en el poder, tiene lugar el acto de nacionalización de la escuela, es decir, la institución pasa a depender de la federación y deja la Beneficencia Pública. De esta forma cambia el nombre a Escuela Nacional para Ciegos, asegurando sus fondos de la partida de egreso del gobierno federal. Este acto marca una nueva etapa de esplendor para la escuela, con Antonio Martínez de Castro como director.



Firma de Porfirio Díaz plasmada en el Libro de Oro de la Escuela Nacional para Ciegos el 1° de enero de 1886.

La primera acción de Martínez de Castro fue elaborar el Reglamento Interior[66]. En él se menciona la división de la escuela en dos secciones, una para mujeres y otra para varones. También explicita la división de la Educación Primaria en cuatro años, en los que se abordarían tres aspectos de instrucción: intelectual, musical, e industrial. En el aspecto intelectual durante el primer año se debían invertir tres horas al día, a la lectura en letra y puntos -Sistema Braille-, ejercicios de memoria, algunos principios de escritura y clases de moral. Del segundo al cuarto año se enseñaría aritmética, gramática, moral, escritura, historia y geografía de México.

La enseñanza secundaria, también se dividió en cuatro años. En el primero se estudiaría analogía, sintaxis, prosodia, ortografía y análisis gramatical, las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética abreviadas, su aplicación a números enteros y la resolución de problemas; además, de revisar contenidos de historia de México, historia universal, geografía de México, moral, escritura cursiva y música.

El segundo año de secundaria sería con el perfeccionamiento de la aritmética y la resolución de problemas, geografía de las Américas, elementos de geometría, historia romana, nociones de retórica epistolar, moral y escritura cursiva. En el tercero y cuarto se abordarían los contenidos de álgebra y resolución de problemas, geografía de Europa, Asia, África y Oceanía, conocimiento y manejo de los mapas y de la esfera terrestre, elementos de higiene, historia de la edad media, escritura y moral. En el último específicamente se abordarían elementos de astronomía, conocimiento y manejo de la esfera celeste, compendio de la historia moderna y los derechos del hombre y del ciudadano.

La música se impartiría simultáneamente a la parte académica, familiarizando al niño ciego con algún instrumento musical, el canto coral, la teoría de la música, el solfeo y por último la escritura de la música. Asimismo, dedicaban tres horas diarias para el aprendizaje de un instrumento y una hora adicional para las clases de solfeo. Para completar la instrucción también recibiría educación Industrial, la cual consistía en el aprendizaje de algún oficio manual que le permitiría al ciego ganarse la vida al egresar de la escuela.

Libro de Oro de la Escuela Nacional para Ciegos

66 El Reglamento Interior de la Escuela tuvo una vigencia de 43 años, de 1877 hasta 1920.

De acuerdo con el reglamento, los talleres disponibles para los varones eran: encuadernación, carpintería, tejido de bejuco e imprenta. En el caso de las mujeres, los talleres de costura, tejido de gancho, agujas, bordado y torcer cigarros. La enseñanza industrial no era obligatoria desde el ingreso; más bien quedaba a criterio del director y al dictamen del maestro si se ofrecía o no.

Martínez del Campo se retira de la dirección de la escuela en julio de 1878. Con el inicio de la Revolución Mexicana, las condiciones de la Escuela Nacional para Ciegos y la Beneficencia Pública en general, se vieron notoriamente afectadas. El 25 de mayo de 1911, Porfirio Díaz dejaba el gobierno y con él, se marchaba el periodo de estabilidad que había permitido alcanzar, cierto grado de crecimiento a la educación de niños y jóvenes ciegos.

Pasarían cerca de cincuenta años de funcionamiento de la Escuela Nacional para Ciegos, para que en 1918 se fundara la *Asociación para Evitar la Ceguera en México.* Cuatro años después, se crearía en esta ciudad, la Asociación Ignacio Trigueros que apoyaba la educación de los ciegos. Es interesante subrayar, que desde la apertura de la primera escuela de ciegos hasta 1928, no se creó ningún nuevo servicio a favor de esta población con discapacidad, ni en el Distrito Federal, ni en el interior del país[67].

El doctor Antonio Torres de Estrada, director de la Escuela Nacional para Ciegos de 1918 a 1920, presentó un proyecto de mejora donde pedía autorización de sus superiores, para que la población sólo pudiera permanecer en la escuela 10 años máximo, periodo improrrogable, con el fin de darles oportunidad a otros alumnos ciegos, de poder gozar de los servicios, tanto en el aspecto educativo como en el asistencial. A pesar de ser bien vista la propuesta por las autoridades, nunca se llevó a efecto y la ENC continuó ofreciendo sus servicios educativos y asistenciales sin límite de tiempo de permanencia de sus alumnos.

En 1953 se consideró pertinente que la Escuela Nacional para Ciegos formara parte de las acciones emprendidas por la Dirección de Rehabilitación de la Secretaría de Salubridad y Asistencia. Años más tarde tuvo dependencia del DIF en sus aspectos asistenciales y ya, a partir del 11 de noviembre de 1990, es incorporada a la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde donde, en 1993 se adscribe a la entonces Dirección General de Educación Especial, actualmente Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal.

- Otros servicios e iniciativas en favor de los ciegos.

En 1937 la Junior League de México se unió a la Asociación Ignacio Trigueros, para continuar el trabajo de apoyo a los ciegos, esta fusión será el antecedente de la formación del Comité Internacional Pro-Ciegos, A.C. el cual obtuvo en 1942, el apoyo de la Embajada Americana y del Comité Rockefeller para Asuntos Interamericanos, para la compra de equipo y maquinaria, con el fin de instalar una imprenta Braille. Se establece exitosamente dicha imprenta, donde se desarrolló un importante trabajo de impresión de textos, tanto así que, en 1951, durante la Conferencia de la UNESCO en Montevideo, México fue nombrado Centro Oficial para la impresión de textos en Braille para toda Latinoamérica, en la editorial de la Junior League[68].

A pesar de la apertura de nuevos servicios y los logros de las organizaciones de ciegos, se carecía de recursos humanos preparados o capacitados en la atención de esta población, elemento indispensable para el éxito de los programas.

En 1955, la Junior League inició un programa para la rehabilitación de ciegos adultos, que ofrecía capacitación laboral, servicio de biblioteca, alfabetización y programas recreativos. Para continuar el trabajo a favor de las personas con discapacidad visual, esta organización cambió su nombre por el de Comité Internacional Pro-

67 Sevilla, y otros, 1989.

68 Sevilla et. al., 1989.

Ciegos quien, en 1960, estableció un sistema de envío de libros en forma gratuita a las diversas instituciones de la República, para la formación de bibliotecas con libros en sistema Braille. Esta misma Institución realizó en 1965, la primera campaña de bastón blanco a favor de toda la población con discapacidad visual.

Durante 1963 la Organización de Invidentes Mexicanos, A.C. recibió de la embajada de la URSS, la donación de una impresora para la publicación de libros en Braille, que dicha organización había solicitado al gobierno soviético a través de su embajada. Esta organización hizo entrega de la maquinaria, al departamento de Tiflología de la Biblioteca Nacional. En 1966, se firmó un Convenio Tripartita entre la Secretaría de Educación Pública, el Comité internacional Pro-Ciegos y la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, para imprimir los libros de texto en el sistema Braille. Así se logró la impresión en Braille de todos los libros de texto del Plan Educativo de Once años[69].

Debido a las dificultades que enfrentaban los adolescentes ciegos para ingresar a las secundarias regulares de la ciudad de México, en 1965, se fundó la Secundaria para Ciegos Ramón Adrián Villalba, escuela particular, gratuita, incorporada a la SEP y financiada por un patronato. Un año después, el Comité Internacional Pro-Ciegos abrió su taller protegido y en 1969, se dedicó a la elaboración de material para apoyar la educación de las personas con discapacidad visual, así como a la capacitación del personal de la escuela de niños ciegos en el Distrito Federal. Al siguiente año, estableció clases de apoyo pedagógico para los alumnos ciegos de secundaria y preparatoria que estudiaban en escuela regular.

En junio de 1970, el presidente de la República Gustavo Díaz Ordaz, inauguró el departamento de Braille dentro de los talleres de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito (CONALITEG) lo cual ha permitido que, hasta la fecha, se impriman los libros de texto de primaria en Braille para la población de niños ciegos que la cursa.

Busto de Luis Braille,
Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles visuales

De igual manera, los talleres de la CONALITEG tienen la capacidad e imprimen estos libros de texto en *macrotipo* para ofrecerlos a la población de niños con debilidad visual de primaria.

Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales (1952)

Entre los antecedentes del Instituto, vale la pena mencionar cómo la población infantil que ingresó, provino en un principio de los niños atendidos en la Escuela Nacional para Ciegos. Esta escuela comenzó

69 Ídem.

a recibir a niños y adolecentes ciegos y débiles visuales para su cuidado y atención educativa desde 1872 y fue solamente hasta mediados del siglo XX, que las autoridades determinaron la separación de los niños y adultos.

Justamente con el fin de captar y brindar atención educativa a esta población infantil con discapacidad visual y motivados con la visita de Hellen Keller a México, en 1951 y con el apoyo de Miguel Alemán Valdés, Presidente de México, la Secretaría de Salubridad y Asistencia y la Lotería Nacional acordaron construir un edificio en la calle de Viena 121, colonia Del Carmen Serdán, delegación Coyoacán, en el Distrito Federal.

La Lotería Nacional donó el terreno y los materiales para su construcción. Así, el 1º de marzo de 1952 se decretó la creación de un organismo de cooperación social y permanente denominado Instituto para la Rehabilitación de los Ciegos, el cual fue inaugurado en noviembre de ese año. El instituto quedó bajo la dependencia de la Secretaría de Salubridad y Asistencia teniendo en su interior, una escuela dependiente de la Secretaría de Educación Pública[70].

Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, fachada e interiores del edificio ubicado en calle de Viena 121, colonia del Carmen Serdán, delegación Coyoacán, en el Distrito Federal.

Sin embargo, fue hasta el 2 de marzo de 1955, con el Dr. José Trinidad Hernández Pedroza como director, cuando se inician labores pedagógicas en el Instituto, con la asistencia de 57 alumnos enviados por la Escuela Nacional para Ciegos, al igual que el personal docente y médico. Se empezó admitiendo alumnos desde la etapa materno infantil hasta los 16 años de edad; sin embargo, cuando un niño ingresaba a una edad mayor (12 o 13 años, por ejemplo) se le permitía permanecer hasta que concluyera sus estudios, a pesar de rebasar la edad límite.

A partir de 1955, el instituto se vuelve nacional (Instituto Nacional de Rehabilitación de Ciegos) y, en consecuencia, recibe niños y jóvenes de todo el país. De ahí que, para facilitar la asistencia de la población de provincia, la Dirección de Rehabilitación apoyó para la formación de hogares substitutos subsidiados, los cuales funcionaron de una manera efectiva.

70 SEP, 2000. Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales. pp. 6-7.

En el Artículo 4° del decreto del Instituto se plantean los siguientes objetivos:

1. La protección de los alumnos ciegos y dictar medidas encaminadas a ese fin.
2. La educación básica y complementaria de los niños ciegos en edad y aptitud de recibirlas.
3. La rehabilitación de los niños ciegos.
4. La investigación, estudios y aplicación de toda medida o procedimiento en favor de los niños ciegos.

La institución inició labores con muchas necesidades y deficiencias, así como con la ignorancia de la administración en materia de ciegos, motivo por el cual no se podían satisfacer las necesidades de los alumnos. Por ello en 1957, la maestra Luz Santaella Rincón de Merino, especialista en ciegos, asume el cargo de directora del instituto, mismo que ya dependía de la Dirección de Rehabilitación de la Secretaría de Salubridad y Asistencia encomendada a organizar, controlar y encauzar sobre principios científicos, todo lo que se relacionara con la recuperación de los “impedidos” que hasta esa fecha, sólo habían sido materia de ensayos empíricos aislados. A la vez, se contaba con un departamento de Valoración de Aptitudes, biblioteca, salón recreativo y servicio médico. A partir de entonces, la atención de los alumnos se ofrecía con base en los criterios pedagógicos más avanzados de la época y a cargo de maestros especialistas, los que consideraban que al niño ciego debía tratársele como a cualquier ciudadano, con los mismos derechos, de modo que la atención supliera en lo posible su deficiencia física y se le preparara, para incorporarlo a la vida social y económica del país.

Para la preparación pedagógica de los alumnos, se contaba con diez profesores normalistas y con la especialidad en ciegos. Se proporcionó atención a los alumnos desde el jardín de niños, para educarlos y crearles hábitos a fin de proporcionarles las bases, para que cursaran su educación primaria y lograran su correcta evolución. A través de su escolaridad, orientación psicológica y ajuste social, se pretendía que adquirieran salud mental y destreza manual para aprender un oficio en el futuro.

De primero a sexto año, las actividades escolares se relacionaban con las materias de lenguaje, geometría, ciencias naturales, historia, geografía y civismo. De igual forma, se daba adiestramiento específico, mediante las materias llamadas especiales. Para las mujeres, diferentes clases de tejidos con agujas y gancho, tejido de telares a mano, costura en máquina y a mano, economía doméstica, mecanografía en Braille y máquinas de uso común, piano y trabajos manuales de remallado. Los varones se adiestraban en actividades tales como agricultura y avicultura, talleres de carpintería, hojalatería y electricidad, música instrumental, mecanografía en ambos sistemas y trabajos manuales diversos.

Se comenzó a tomar en cuenta el llamado “ajuste social” de los alumnos, que consistía en preparar al niño y al adolescente ciego, para vivir en armonía con su familia, su comunidad y su país; para gozar de la vida en forma que pudiera considerarse como “normal” en todas las ramas del saber. Por ello se instituyó un conjunto de disciplinas de higiene, urbanidad y cultura, que ayudara a estos niños y jóvenes a convivir, en la forma más adecuada posible con el mundo de los “videntes”. Dentro de este programa de ajuste social se incluyó la enseñanza del bastón, indispensable para liberar al ciego de la dependencia de otra persona o de un perro guía. Este adiestramiento se impartía a los alumnos de 12 años en adelante incluyéndose además, la adaptación al medio ambiente, indispensable para alcanzar normalidad en la acción.

Toda la labor del aula, debía continuarse en los hogares; para ello se pensó en la organización de la Asociación de Padres de Familia, tomando en cuenta la necesidad de coordinar el hogar, con el Centro de Rehabilitación.

El Instituto Nacional de Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales continúa su labor hasta la fecha, en su sede original de la calle de Viena en Coyoacán, Ciudad de México y depende de la Dirección de Educación Especial de la SEP.

Escuela de Orientación para Varones (1919) y Escuela de Orientación para Mujeres (1925)

La atención a los menores infractores se convirtió en México, de un tiempo para acá, en una función de educación especial considerada como indispensable para apoyar a los menores que habían infringido la ley y fueran sentenciados, a recibir durante su período de reclusión, la ayuda necesaria para no reincidir en sus faltas.

Una de las estrategias más efectivas para lograrlo fue y sigue siendo la educación, así como diversos tipos de apoyo psicológico y social, con el fin de que pudieran superar las conductas antisociales generadas por la falta de núcleos familiares adecuados, por carecer de familia o por la mala influencia de delincuentes o infractores a su alrededor.

Era muy importante dejar en claro, que la población atendida se trataba de menores infractores asistentes a las llamadas escuelas correccionales y no de delincuentes que estaban en una prisión, como decía Foucault, "...si un infractor es tratado como delincuente es mucho más fácil que termine siéndolo"[71].

Con esta filosofía de atención, se crean las escuelas de orientación iniciando en 1919, con la fundación de la Escuela de Orientación para Varones y en 1925 con la Escuela de Orientación para Mujeres. Los fines de estas instituciones fueron:

Atender a la readaptación social de los menores (infractores) que hubieran manifestado una conducta antisocial y formar en ellos ideales de superación y la adquisición y desarrollo de hábitos socialmente útiles. Darles a los menores la oportunidad para que desarrollaran sus aptitudes en alguna ocupación honesta y remunerativa, complementándola con la asistencia a clases y actividades culturales y deportivas. (En ocasiones, las escuelas de orientación debían funcionar como hogar substituto hasta que alcanzaran la mayoría de edad).

Concientizar a los menores para una adecuada reintegración a la comunidad, inculcando en ellos los valores que les condujeran a la formación de un tipo de personalidad para una correcta vida en sociedad: adecuadas relaciones humanas, interés por la educación y por el trabajo productivo y honesto, recreación y deporte.

Orientar a los menores en la solución de aquellos problemas, que se identificaran como causantes de la conducta antisocial en que hubieran incurrido y procurar una ocupación idónea y bien remunerada de los alumnos, a su egreso.

Como dato importante se informa la creación del servicio de "anormales mentales", en la escuela de orientación para varones y niños dependiente del gobierno del Distrito Federal y de la Secretaria de Educación. Este hecho nos remite a confirmar la creencia popular, de que un porcentaje de los infractores eran jóvenes con discapacidad mental los cuales, en muchas ocasiones eran manipulados por adultos delincuentes.

Después de mucho esfuerzo, el Distrito Federal crea su Tribunal para Menores, sirviendo de base para tal fin, el proyecto del Dr. Roberto Solís Quiroga, presentando al profesor Salvador M. Lima, Director Escolar de los Establecimientos Penales del gobierno del DF y éste, a su vez, al abogado Primo Villa Michel, Secretario General de Gobierno. Así, se formula el Reglamento para la Clasificación de los Infractores Menores de Edad en el Distrito Federal el cual fue expedido el 19 de agosto de 1926, bajo la anuencia del general Francisco Serrano, gobernador del Distrito Federal, y del presidente de México Plutarco Elías Calles, haciendo realidad el Tribunal Administrativo para Menores[72].

71 Foucault, Michel. Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión, S.XXI, México 1976, p 256.

72 Sánchez y otros, 2003, p.2006

El reglamento organizaba la atención a estos jóvenes y, como manual operativo, dictaba que el personal tuviera los antecedentes generales, hereditarios, personales, el estudio del medio social y los datos médicos de cada menor, con la finalidad de realizar el estudio analítico de las funciones intelectuales, la afectividad, voluntad, constitución mental del menor, carácter y conducta, manifestaciones y tendencias. Con esta información, debía generarse un diagnóstico psicológico que tenía implicaciones de intervención y de pronóstico[73].

En el Tribunal para Menores y en las Escuelas de Orientación para Mujeres y Varones, el área educativa fue atendida por los maestros normalistas con la *especialidad en Educación de Niños Anormales Mentales, Inadaptados y Menores Infractores*, contratados por el gobierno del DF y posteriormente por la Secretaría de Gobernación.

Servicio de Higiene Escolar (1921)

A la par de la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, se crea el servicio de higiene escolar en el sector educativo. Éste ya existía adscrito al Departamento de Salubridad, de la Secretaría de Salud. Se presenta entonces la coexistencia de dos servicios de higiene escolar, uno de la SEP y otro de la SSA. Esta situación terminaría en 1922, cuando el Congreso de la Unión determina que se fusionen y dispone que el servicio sea brindado por la SEP. Posteriormente se convierte en el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar descrito a continuación.

Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar (1925)

Bajo los postulados de la pedagogía activista, se funda en enero de 1925, el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar. Se nombra jefe del Departamento al Dr. Rafael Santamarina, eminente médico cirujano, interesado en el estudio de los procesos cognitivos y su medición a través de la utilización de pruebas psicométricas, que traducía y adaptaba a la realidad mexicana.

Este departamento se crea con la finalidad de realizar investigaciones cualitativas y cuantitativas para conocer el desarrollo mental de los niños Mexicanos que, año tras año, se retrasaban en las escuelas, así como para estudiar cuáles eran sus deficiencias y cuáles las facultades que se debían desarrollar para posibilitar una mejor educación. Este hecho permitía una atención sin perder de vista el potencial mental del niño y también, que la clasificación y selección de los alumnos pudiera hacerse en grupos homogéneos, para así poderles ofrecer una educación uniforme, deseable en su tiempo.

Esta etapa inicia con la aplicación de pruebas para medir la inteligencia, dando origen a la clasificación y la homogeneización de los grupos escolares y, por ende, a las prácticas de exclusión en las escuelas regulares de los niños que presentaban alguna deficiencia física o mental. La clasificación escolar, de inicio, pretendió una juiciosa y pedagógica colocación de aquellos niños que, por su semejanza de nivel mental, son afines en intereses, ideas y preferencias.

La clasificación escolar y la exclusión de los menos favorecidos de las clases regulares, iba encaminada a proteger al niño, proporcionándole lo necesario y colocándolo en las condiciones que sus capacidades demandaban. Para ello, era indispensable estudiarlo, conocerlo y comprenderlo.

Los fines de la clasificación escolar eran: facilitar la función docente, mejorar la enseñanza como un medio idóneo de evitar en lo posible las reprobaciones, seleccionar con certidumbre científica a los deficientes y a los mejor dotados, establecer las bases para la institución de la escuela a la medida, permitir -con juicio científico- la formación de cursos escolares de promoción rápida, con el fin posterior de reducir y

73 Sánchez et. al., 2003, p.2006

acabar con el crecido número de los retrasados escolares, evitar la distribución empírica de los alumnos y procurar la especialización del personal docente de los débiles mentales y físicos, así como un tratamiento con base en procedimientos médico–pedagógicos, que favorecieran su adaptación social, así como la formación de maestros y médicos especialistas en la educación de los mismos.

El Departamento estaba constituido por cuatro secciones[74].

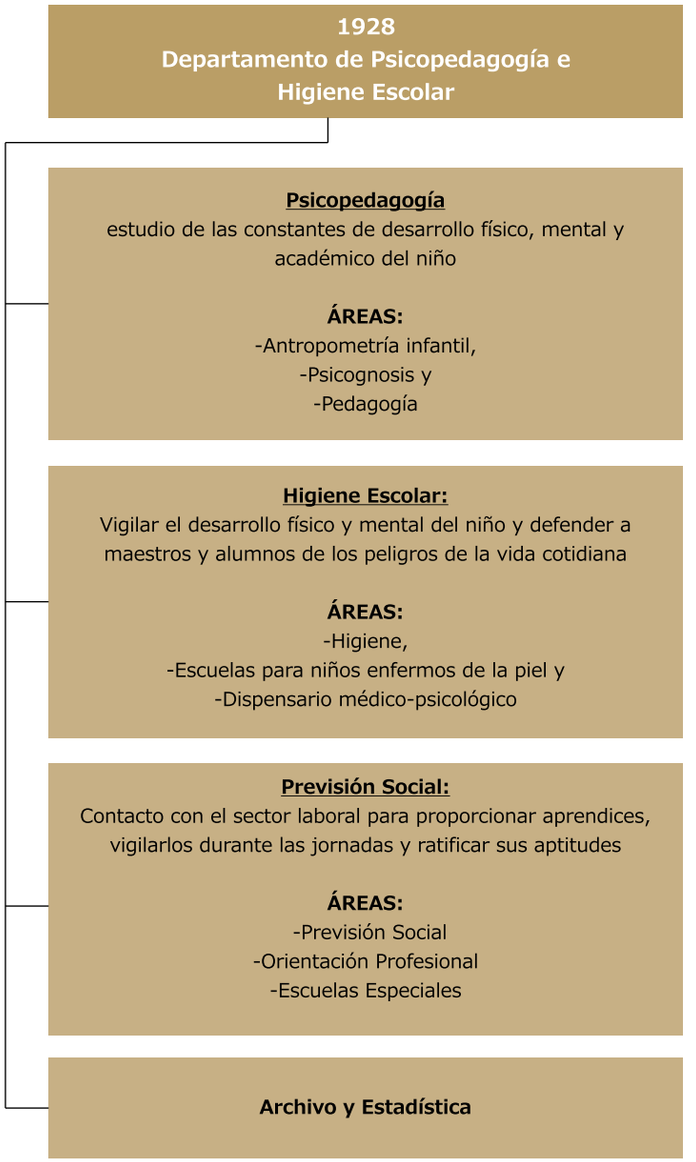
- Sección de Psicopedagogía. Encargada de estudiar el desarrollo físico, mental y pedagógico del niño mexicano, con el propósito de clasificar a los menores y determinar los programas, tiempos y metodologías a utilizar en cada caso. La población que atendían era desde los menores que asistían al Jardín de Niños, hasta las Escuelas Profesionales. Esta sección, a su vez se subdividía en: a) Antropometría infantil; b) Psicognosis, y c) Pedagogía.

- Sección de Higiene Escolar. Vigilaba el desarrollo físico y mental de los niños, además de mantener a maestros y alumnos en condiciones adecuadas de higiene para prevenir enfermedades. Este trabajo se realizaba a través de las subsecciones de: a) Higiene; b) Estomatología Escolar; c) Escuela para niños enfermos de la piel; y d) Dispensario médico-psicológico.

- Sección de Previsión Social. Se dedicada a investigar las causas del retardo escolar y proponer formas para remediarlas, así como investigar requerimientos para las diferentes profesiones y oficios, con el fin de sugerir a los alumnos diferentes alternativas de estudio con base en las aptitudes y habilidades detectadas en cada caso. Esta sección tenía a su cargo las escuelas especiales, vigilando que todos los alumnos anormales recibieran la educación e instrucción adaptada a sus aptitudes, además de verificar que tanto padres como alumnos, cumplieran con la ley en el aspecto de la obligatoriedad. Las subsecciones eran: a) Previsión Social; b) Orientación Profesional; y c) Escuelas Especiales.

- Sección de Archivo y Estadística.

Estructura del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar(*)



(*) Esquema realizado en la Dirección de Educación Especial con información de El Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, 1928.

74 El Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, 1928.

El Instituto Nacional de Psicopedagogía (1936)

Con el propósito de ofrecer una base científica a la investigación educativa, a los planes, programas y métodos de enseñanza, en 1936, el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar se convierte, en el Instituto Nacional de Psicopedagogía[75].

La Secretaría de Educación Pública ordenó la creación de este centro con tres fines: 1. La selección, estudio y tratamiento médico, higiénico y pedagógico de los niños débiles mentales; 2. La formación de maestros y médicos especializados en el asunto; y 3. La creación de un centro de investigación de los procedimientos terapéuticos y pedagógicos más adecuados a nuestro ambiente, tanto por su economía como por su eficacia, para poder extenderse a otros lugares.

Para el logro de estos fines, se elaboró un programa de trabajo que consideraba en primera instancia, la selección de "material humano" para el ingreso de niños débiles mentales, "sin otras perturbaciones que les impidieran su adaptación a la vida"[76]. Como segundo componente, se ordenaba un estudio de cada uno de los niños desde el punto de vista médico, psicológico, social y pedagógico. El tercer elemento fue reglamentar la formación de un expediente individual, con los datos resumidos de cada niño. Finalmente, al tomar como base los datos del expediente, se formaron grupos escolares, para gimnasia ortofrénica y para alimentación, entre otros.

Dicha clasificación se basó en la conjunción de tres criterios: edad mental, edad cronológica y conocimientos escolares; con ello, ingresaban los alumnos al régimen de medio internado, los alimentos incluidos y con horario laboral de 8 a 18 horas pues se consideraba tener jornadas más intensivas que las instituciones educativas regulares, estableciendo el turno matutino como totalmente insuficiente para los niños con deficiencia mental. Además debían alimentarlos bien por el convencimiento de que la desnutrición era una de las constantes en estos sujetos y una de las causales de su condición.

Para la labor educativa se contó con un magnífico edificio, al cual hubo que hacerle una serie de reparaciones y adaptaciones para dejarlo en condiciones aceptables. El trabajo con los débiles mentales tuvo como fondo su tratamiento médico y, como fin, su adaptación a la vida social mediante el aprendizaje de una técnica de trabajo que les permitiera subsistir y ser elementos sociales útiles. El débil mental tendría como base de su educación, conocimientos primarios fundamentales con una preparación sensoperceptiva y ortopédica mental de la coordinación motriz, sin lo cual no podría acceder a ninguna técnica de trabajo; por tal motivo se requería un plan de terapéutica pedagógica adecuada con las siguientes ramas:

TERAPÉUTICA PEDAGÓGICA

1. Educación fisiológica
   - Educación higiénica
   - Gimnasia ortofrénica
   - Juegos libres organizados
   - Educación censo-perceptiva
   - Educación de coordinación motriz
2. Ortolalia
3. Ortopedia mental
4. Materias sistematizadas mediante técnicas especiales
5. Educación étnico-social y
6. Educación prevocacional

En la época y de acuerdo con un Informe de Labores de 1938[77], su director, el Dr. Lauro Ortega, comenta que el trabajo previo se orientaba a la preparación del débil mental, para el aprendizaje de un oficio que le daría posibilidades de autosuficiencia y en consecuencia, mejor calidad de vida.

75 Bolaños,1998, p. 150

76 Ortega, 1938

77 SEP, 1938, pp. 19-34

En el instituto y gracias al apoyo de la Secretaría, así como a las iniciativas de su director de tomar como modelos los Institutos de Bruselas y de Ginebra, el INP instaló un gabinete para la construcción de material especial, para la estimulación sensoperceptiva y los procedimientos de ortopedia mental. De esta manera, se construyeron equipos originales ajustados a técnicas especiales para la educación de débiles mentales y se adquirieron equipos de materiales norteamericanos. Por lo tanto, se contó con una amplia gama de materiales y equipos que fueron importantes para el trabajo en las aulas con los débiles mentales.

El Dr. Lauro Ortega se muestra satisfecho en su informe con los resultados obtenidos en el INP, al reportar el trabajo con un número importante de alumnos que adquirieron conocimientos de diferentes órdenes, para mejorar su estado mental en el sentido de mayor conexión con el ambiente, mayor posibilidad de autoconducción y mejor coordinación motriz. También señala algunos casos interesantes de niños que, en las escuelas primarias no adquirieron el menor conocimiento en varios años y en un tiempo relativamente corto, en el Instituto Nacional de Psicopedagogía lograron un gran progreso escolar. En este sentido, se presentaron de igual manera, los resultados de la labor del INP con los débiles mentales, vista desde varios aspectos: 1º Mejoría en su estado físico; 2º Mejoramiento pedagógico; 3º Iniciación de una técnica de trabajo; y 4º Mejoramiento social.

Asimismo con orgullo, Lauro Ortega rindió cuentas del trabajo realizado con la población de débiles mentales, analizada tanto desde el punto de vista médico como el de las técnicas de terapéutica pedagógicas, las cuales fueron difundidas entre los maestros de esta especialidad y también presentadas como buenos resultados, en espacios importantes como el Séptimo Congreso Panamericano del Niño. De igual manera, fueron publicados tanto por la SEP como por diversos periódicos médicos.

Como información adicional se destaca, por su gravedad, la atención del Instituto Nacional de Psicopedagogía, al caso de los niños desnutridos. El trabajo con esta población fue muy importante y tuvo repercusiones, tanto desde el punto de vista médico como el educativo. En este último se seguían los programas de la Secretaría de Educación Pública a diferencia de los abordados con la población de débiles mentales, que seguían programas diferenciados y a la larga, se convirtieron en currículos paralelos. Es decir, la atención a la infancia con desnutrición no correspondió al ámbito de los servicios de educación especial del INP.

El Instituto Nacional de Pedagogía

Por los datos encontrados sobre este instituto, se infiere alguna información para que el lector pueda verificarla en sus fuentes. Por tal motivo, estos datos no son concluyentes y se solicita ser precavido con respecto a la información. El Instituto Nacional de Pedagogía comparte datos con el Instituto Nacional de Psicopedagogía. Su existencia es segura y prestó sus servicios a la niñez mexicana. Lo más probable es que en los años 40 (1942 o 1945), este último instituto cambiara su nombre al de Instituto Nacional de Pedagogía y, con recursos precarios, fundó su revista. En ella, el 36% de los artículos trataron temas de pedagogía, el 26% versaban sobre antropología física, el 24% sobre psicología y el 13% sobre orientación vocacional y educación[78].

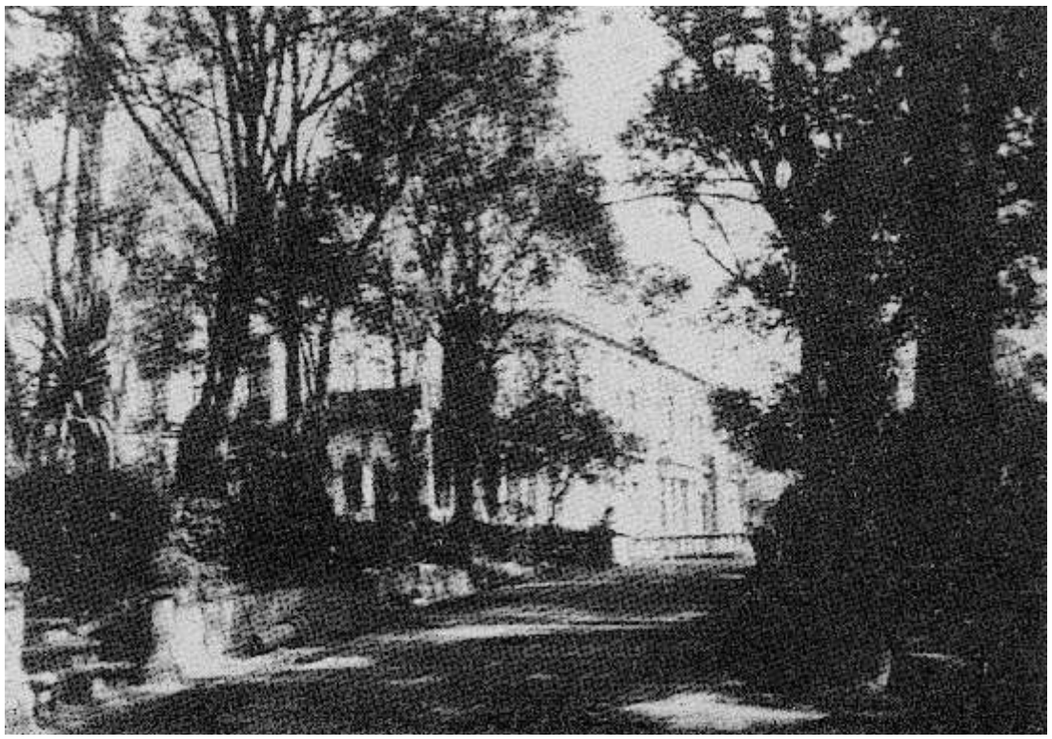
Veinte años después, en 1963, se fortalece el Instituto Nacional de Pedagogía y ofrece los servicios de investigación y orientación pedagógica, de trabajo social, antropometría y fisiometría, documentación, biblioteca, hemeroteca y de orientación profesional.

Su plantilla constaba de 139 profesionistas, de los cuales 80 se dedicaban a la investigación y 59 a las actividades clínicas. Desde

78 SEP, 1982, pp. 21-24, citado por Latapí, 2007

este año, se crearon por vez primera plazas de investigador de la pedagogía y durante ese año junto con el siguiente, el Instituto adquirió 41 nuevas plazas de pedagogos, cuatro de especialistas en lenguaje y ocho de médicos psiquiatras y psicólogos[79].

En 1971 el Instituto Nacional de Pedagogía se transformó en el Instituto Nacional de Investigación Educativa; y más tarde se incorporó a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)[80], como la instancia para el desarrollo de la investigación en dicha institución[81].



Fachada del Instituto Médico Pedagógico y la Escuela Normal de Especialización en 1935, edificio ubicado en la avenida Parque Lira No. 128 D.F., Fotografía: publicación de la Escuela Normal de Especialización, 1969

El Instituto Médico Pedagógico (1935)

La situación de la educación especial en México, durante el periodo de 1908 a 1925, se caracterizó por el arraigo de concepciones y planteamientos internacionales y nacionales que a la postre darían lugar a la consolidación de una práctica de educación especial, sustentada en un enfoque médico–pedagógico y en un sistema paralelo manifiesto en la reclusión en clases, aulas anexas y escuelas especiales, de la población con deficiencias físicas y mentales. La separación o exclusión de las escuelas y aulas regulares, fueron un principio estratégico de calidad educativa en esa época y, sobre todo, una acción de justicia social y pertinencia educativa.

Por otra parte, a pesar de la existencia de una legislación que establecía la creación de instituciones de educación especial, su incumplimiento fue evidente. De ahí, el invaluable papel que jugarían primero, el Servicio de Higiene Escolar y posteriormente el Departamento de Psicopedagogía e Higiene, al iniciar los estudios y las acciones tendientes al conocimiento de las características patológicas de los niños que presentaban anormalidades, de los incipientes esfuerzos para la preparación de maestros y médicos especializados, y de la organización de servicios o secciones dependientes de la recién creada Secretaría de Educación Pública.

Es en este escenario, cuando el doctor Roberto Solís Quiroga planteó ante el entonces ministro de Educación Pública, Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la Educación Especial. Para ello fue importante modificar en 1935, la Ley Orgánica de Educación estableciendo un apartado referente a la protección de los

79 Meneses, 1986.

80 de Ibarrola, 1998, citado por Latapí, s/f, Un siglo de Educación en México, Tomo II, p.266

81 Ídem.

deficientes mentales y menores infractores que, en su capítulo VIII, artículo 102, a la letra señala: "El Sistema Educativo Nacional comprenderá la atención a 10 tipos diferenciados de estudiantes y la que se imparta en las escuelas de Educación Especial no comprendidas en las fracciones anteriores". Además, en su capítulo XVI, artículo 105 establece cuatro grupos de población a ser atendida: I. Para retrasados mentales; II. Para anormales físicos o mentales; III. Para menores en estado de peligro social o infractores de leyes penales, y IV. Para adultos delincuentes.

Como concreción de estos conocimientos, preceptos y decretos, el 7 de junio de 1935 abre sus puertas el Instituto Médico Pedagógico (IMP), una de las instituciones más relevantes para la historia de la discapacidad en México. La creación de esta institución abre un nuevo capítulo en la historia de la atención de los sujetos que presentaban "dificultades físicas y mentales". Por ende, se comienza el proceso de formalización de la educación denominada como "especial". *"En todo el mundo civilizado la educación especial ha llegado a adquirir un auge extraordinario. En México se inició en*

Instituto Médico Pedagógico en el XXV aniversario de su fundación el 18 de noviembre de 1960

forma seria y formal en 1935 al instalarse el Instituto Médico Pedagógico"[82]. La dirección del instituto queda a cargo del Dr. Roberto Solís Quiroga.

El Instituto Médico Pedagógico, más conocido como "Parque Lira" (por su ubicación geográfica en avenida Parque Lira No. 128), destinado a la educación de niños débiles mentales educables, se hizo famoso por su plan educativo, por sus estudios de selección, diagnóstico y tratamiento que involucraban las áreas médica–psicológica-pedagógica.

Las bellas instalaciones del IMP en Parque Lira, tenían la entrada en forma de arco triunfal, con una reja de hierro forjado que al abrirse, despejaba una larga rampa hacia la terraza; a mano izquierda se alzaba el antiguo edificio de amplios salones y techos altos que conservaban vestigios de grandes años como un friso con pequeños pavos en relieve. Se contaba con un enorme patio, rodeado de

82 Citado en la tesis ENE Informe del Plan de Trabajo que se realizará en la Escuela Normal de Especialización y de su Anexo, durante el año de 1951. 25 de enero de 1951.

árboles y plantas donde se desarrollaba la práctica de la gimnasia ortofrénica y se usaba como escenario de festivales. Otro camino conducía al pequeño lago artificial en el que, en alguna época, hubo gansos. En otro espacio había juegos mecánicos, columpios, resbaladillas, sube y baja, volantines y en otra parte de ese patio una gran alberca.

El niño fue conceptualizado bajo el criterio de normalidad con base en un diagnóstico médico y psicológico. Los menores diagnosticados como débiles mentales recibían un pase para su atención; aquellos que eran calificados como "idiotas" o "imbéciles", considerados no educables e imposibilitados para el aprendizaje, eran rechazados.

Con la creación del Instituto Médico Pedagógico y el Instituto Nacional de Psicopedagogía, se consolida la atención de los débiles mentales y físicos con un tratamiento con base en procedimientos médicos–pedagógicos que favorecían su adaptación social, así como la formación de maestros y médicos especialistas en la educación de los mismos.

El IMP funcionaba como medio internado; los alumnos entraban a las 8:00 y salían a las 17:00 horas. Al entrar, los niños desayunaban fruta, un plato de frijoles caldosos, pan y leche con café o bien chocolate o atole; este tiempo servía para formar hábitos y actitudes de alimentación y buenos modales. Al terminar el desayuno se realizaba el aseo, iban al sanitario, se lavaban los dientes, las manos y pasaban a los siguientes talleres: zapatería -desde reparación de calzado, hasta manufactura de zapatos- encuadernación, actividades de hortaliza, carpintería, telares de mano, juguetería en yeso, elaboración de cajas de cartón (maquila), confección de muñecas, corte y confección de ropa, costura, bordado y tejido.

A medio día, se servía la comida de tipo casero, sopa, guisado, frijoles, pan, fruta de la temporada y agua. Era igual para todos los niños, no se permitía que ninguna mamá llevara vajilla especial ni alimentos extras para su hijo. Al término de la jornada escolar, antes de retirarse a sus casas pasaban al comedor a merendar un vaso con leche y pan.

El programa de educación especial para el área de deficiencia mental del instituto, contaba con un programa pedagógico, el cual de 1935 a 1966, consistió en las siguientes asignaturas[83]:

INSTITUTO MÉDICO PEDAGÓGICO
EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN ESPECIAL PARA EL ÁREA DE DEFICIENCIA MENTAL-ASIGNATURAS

I. Educación fisiológica con tres ramas:
   - Educación higiénica
   - Gimnasia ortofrénica
   - Educación de la coordinación motriz

II. Ortopedia mental

III. Materias sistematizadas:
   - Conocimientos básicos español
   - Conocimientos básicos matemáticas
   - Conocimientos de la naturaleza

IV. Actividades cívico - sociales

V. Formación de hábitos socialmente útiles

VI. Ortolalia

VII. Educación preocupacional

83 Sevilla, Torres y otros, 1998, pp.97 a 114

Autoridades, Maestros y Alumnos del Instituto Médico Pedagógico en las Instalaciones de Parque Lira

Debido a que el Instituto y la Escuela Normal de Especialización (ENE) compartieron instalaciones en “Parque Lira”, ambas cambian de sede en 1956 cuando dicho espacio es convertido en parque público. Se reubican primero en una pequeña casa de la Avenida Nuevo León y, posteriormente, en 1958, se pasan a una casa en la calle de Arteaga 35, Colonia San Ángel, Villa A. Obregón; en esta casa, sólo pudieron ubicarse la mitad de los grupos, más el servicio médico, el gabinete de material didáctico, así como la ENE. Por lo pequeño del lugar, el dueño de la casa mandó construir un edificio en la parte donde se encontraba el jardín, recortando drásticamente el espacio de recreo y desplazamiento. Por ese motivo se acordó pasar a todos los alumnos de 14 a 18 años, a una casa alquilada en la calle de Coahuila.

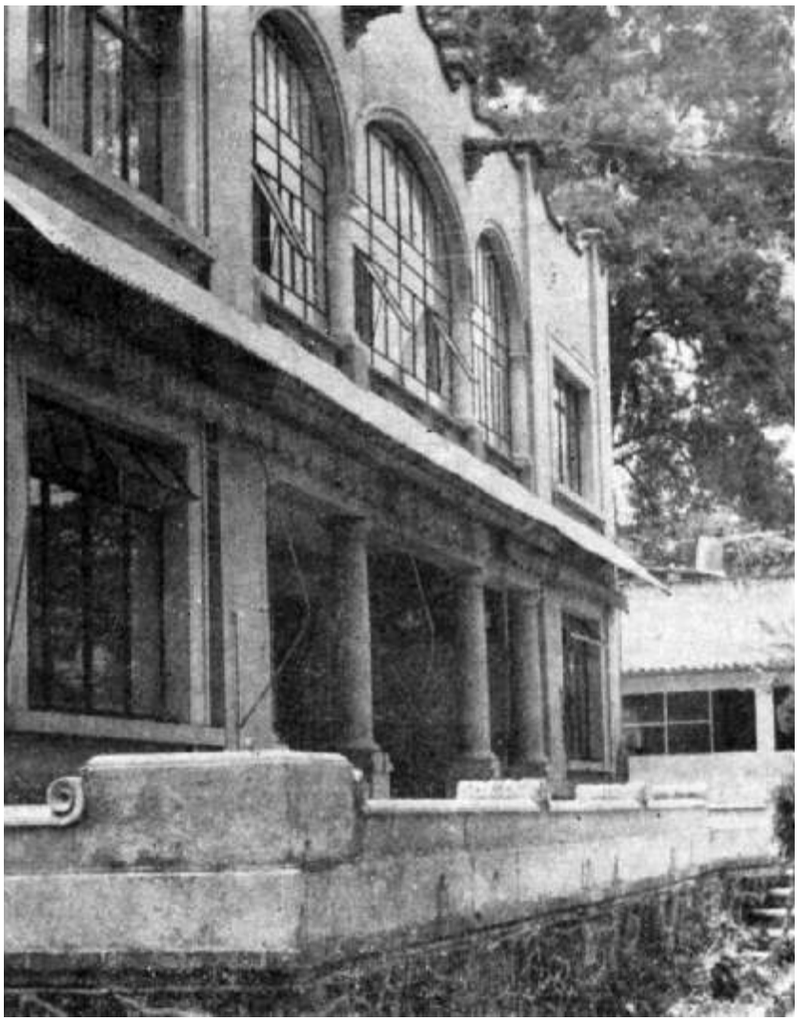
Sin embargo en 1962, se aprueba la separación de ambas instituciones y se designa un edificio para la Escuela Normal de Especialización[84]. Mientras que el Instituto Médico Pedagógico se traslada a unas amplias y adecuadas instalaciones, ubicadas en Antiguo Camino a Acapulco No. 128, colonia Progreso Tizapan, sede que a la fecha ocupa.

Al inicio de 1959, el Dr. Roberto Solís Quiroga se retiró de la dirección de la Normal y fue sustituido por el Dr. Héctor M. Cabildo, como subdirectora quedó la profesora Raquel Solís Bautista y después de un año se nombró como jefa de clases, a la profesora Margarita Garza Tijerina.

Fachada del Instituto Médico Pedagógico y la Escuela Normal de Especialización en 1956, casa ubicada en la Calle de Nuevo León D.F.,
Fotografía: publicación de la Escuela Normal de Especialización,1969

84 La sede se ubica en la calle de Castañeda No. 27, hasta que finalmente, en 1964, se inaugura el nuevo edificio que la ENE ocupa a la fecha, en Bernard Shaw y Campos Elíseos No. 467, Polanco.

A través del tiempo el Programa de Educación Especial -Primaria Especial- fue cambiado, de 1967 a 1981 su nomenclatura dejó de usarse. Los términos *Educación Fisiológica, Gimnasia Ortofrénica y Coordinación Motriz*, se transformaron en *Educación Psicomotriz gruesa y fina* de acuerdo con las corrientes educativas internacionales. La Ortopedia Mental pasó a ser Educación Sensoperceptual; a la Ortolalia se le llamó Terapia de Lenguaje y a la Educación Pre-Ocupacional, Capacitación para el Trabajo[85].



Fachada del Instituto Medico Pedagógico y la Escuela Normal de Especialización en 1957, edificio ubicado en la calle de Arteaga No. 35 D.F.
Fotografía: publicación de la Escuela Normal de Especialización, 1969

La Clínica de la Conducta (1937)

Durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, en 1938, se funda la Clínica de la Conducta dependiente del Instituto Nacional de Psicopedagogía, con la finalidad de que se encargara de la prevención, el diagnóstico y el tratamiento de los problemas de comportamiento, en niños de entre 6 y 15 años de edad que eran canalizados por maestros de las escuelas primarias y secundarias. El neuropsiquiatra Francisco Elizarras apoyado por el Instituto Nacional de Psicopedagogía sienta las bases para su fundación ya que se dedica al estudio de la personalidad del niño y hacia la búsqueda de los parámetros de la conducta normal. Asimismo, los doctores José Luis Patiño y Rafael Velasco Fernández, inspirados en el movimiento europeo y norteamericano de las Clínicas de Orientación Infantil (Child Guidance Clinics), contribuyen, a la fundación de esta institución. Aportan la ideología psicodinámica a la comprensión del desarrollo infantil y del adolescente. Así nace la Clínica de la Conducta.

En esta época, se populariza en México el concepto de niños problema, siendo definidos en el ámbito familiar como "... los hijos indisciplinados, amorales, perversos, psicópatas o enfermos" y en el ámbito escolar, se aplica a los casos de alumnos con "mala conducta, inquietos, negativos, impulsivos, irascibles, hiperemotivos, crueles, con anomalías sexuales incipientes, amantes de lo ajeno, desatentos, de memoria deficiente, de escaso o nulo aprovechamiento"[86], y es justamente a esta población a quien va dirigido el servicio de la clínica.

Diez años después, en 1947, la Clínica de la Conducta pasa a formar parte de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica de la SEP y, en 1970, es adscrita a los servicios de la recién

85 Sevilla, et. al., 1998, pp.97 a 114.

86 Urías, 2005, p. 371.

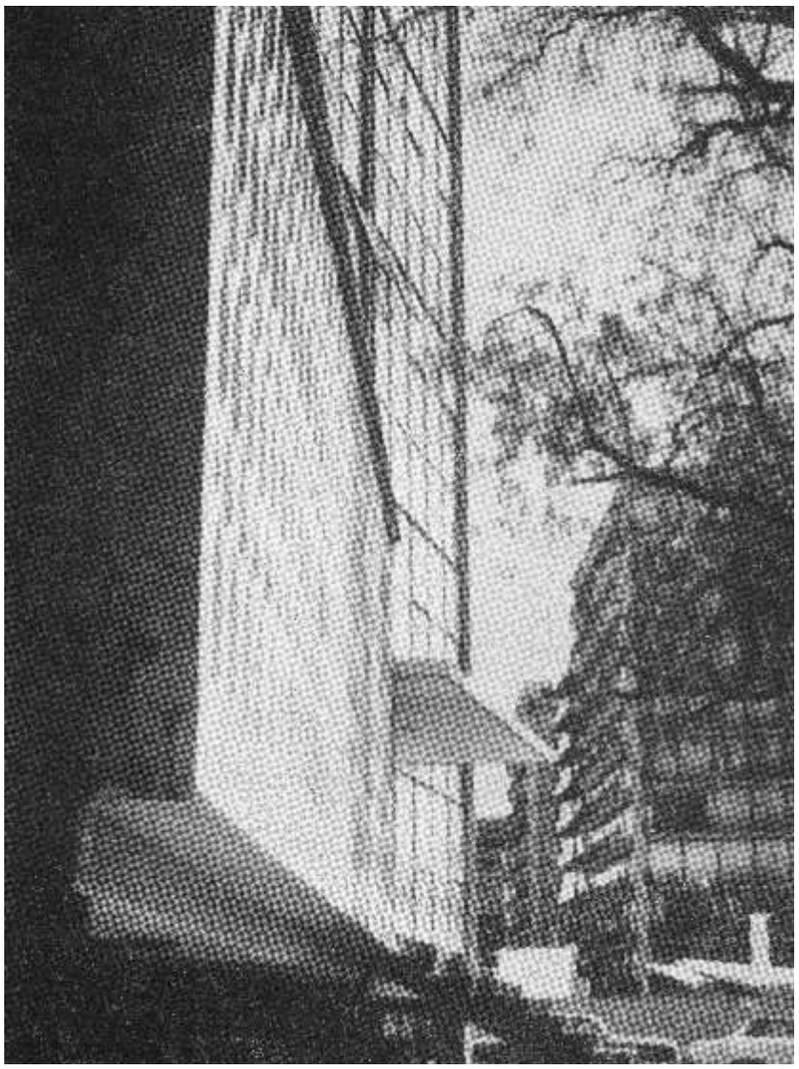
creada Dirección General de Educación Especial. Seis años más tarde, se extiende la atención hacia aspectos de psiquiatría, pediatría y se establecen tratamientos psicoterapéuticos y neurológicos.

Actualmente, la clínica presta sus servicios en la Calle de Presidente Mazaryk N° 526, Colonia Polanco, en el Distrito Federal, siguiendo el proceso sistemático de: filtro, diagnóstico, multitratamiento de psicoterapia y seguimiento. En estos cuatro momentos, se elabora un estudio inicial para formar una impresión diagnóstica, el cual se integra a los resultados de la evaluación pedagógica, social y psicológica, así como el pronóstico y las sugerencias del tratamiento. Al término, se sugiere el tipo de trabajo a seguir que puede ser individual, de pareja, familiar, de grupo o la modalidad de talleres para padres eficientes.

La Escuela Normal de Especialización (1943)

En la Ley Orgánica de Educación de 1940, se confirma la responsabilidad del Estado para estructurar un sistema oficial que coordine la Educación Especial. Posteriormente, el 23 de enero de 1942, La Ley Orgánica de Educación Pública se modifica e incluye: la creación de la Escuela Normal de Especialización y las Escuelas de Educación Especial.

En cumplimiento a dicha Ley, el 7 de junio de 1943, la SEP funda la Escuela Normal de Especialización en las instalaciones de Parque Lira, (mismas que hospedaban al Instituto Médico Pedagógico) y se nombra director al doctor Roberto Solís Quiroga. Dicha institución se crea con la finalidad de formar con conocimientos especializados de tipo científico a los profesores de educación básica y profesionales afines, quienes serían los encargados de atender a niños y jóvenes que requerían de una educación especializada. Inicia sus labores con la carrera de Especialista en la Educación de Anormales Mentales y Menores Infractores con duración de dos años y en 1945, se amplía para ofrecer las carreras de Maestros Especialistas en Ciegos y Maestros Especialistas en Sordomudos.



Fachada de la Escuela Normal de Especialización en 1964,
edificio ubicado en Campos Elíseos N° 467
Fotografía: publicación de la Escuela Normal de Especialización, 1969

Diez años más tarde, se incorpora la carrera de Maestro Especialista en la Educación de Lisiados del Aparato Locomotor y la de Maestro Especialista en la Educación de Débiles Visuales. En 1964 la especialidad de Anormales Mentales y Menores Infractores se divide en dos, una para el estudio de Anormales Mentales, ya denominada, Deficiencia Mental, y otra dedicada al estudio de Menores Infractores.

Los aspirantes a cualquiera de las carreras ofrecidas en la ENE podían elegir entre dos modalidades: inscripción regular o inscripción especial. Para inscribirse como estudiante regular, el candidato debía tener título de maestro normalista, de educadora o equivalente, dos años (mínimo) de ejercicio profesional en educación regular o estar en servicio a la fecha de la solicitud y pasar los exámenes de admisión. Para inscribirse como estudiante especial, sólo debía acreditar el bachillerato o una carrera profesional de nivel medio. La diferencia estribaba en que, al egresar, el estudiante inscrito bajo la modalidad de especial no podía optar por estudios de maestría.

Originalmente el plan de estudios fue de dos años; sin embargo, con la innovación curricular se suma un año común para todas las especialidades, el cual se considera propedéutico. Un servicio especial que ofreció la ENE con el fin de beneficiar a los profesores de los estados de la República, quienes no tenían ningún lugar donde estudiar las especialidades, fue la apertura de cursos intensivos impartidos durante el verano (julio y agosto) de todas las especialidades, también durante dos años. Esta iniciativa fue recibida con gran entusiasmo en provincia y se registraron múltiples inscripciones. Así, en verano venían del interior cientos de maestras y maestros a estudiar la especialidad seleccionada y a llevarse a sus lugares de origen, conocimientos y estrategias para la atención adecuada de la población con discapacidad.

Desde su fundación, la Escuela Normal de Especialización ofreció asesoría académica a instituciones públicas y privadas de Educación Básica, Especial y Superior, tanto en el Distrito Federal como en el interior del país. En la gestión del secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez Delgadillo se inauguró, el 3 noviembre de 1964, la nueva sede de la Escuela Normal de Especialización, en el edificio que hasta hoy ocupa, ubicado en Campos Elíseos N° 467, esquina con la calle de Bernard Shaw en Polanco, D.F. y con este hecho, se da la separación física oficial del Instituto Médico Pedagógico y la Escuela Normal de Especialización (ENE).

Finalmente, en 1970 con la creación de la Dirección General de Educación Especial, la Escuela Normal de Especialización pasa a depender de esta instancia recién creada para posteriormente, ocho años más tarde, adscribirse a la Dirección General de Educación Normal, de la Subsecretaria de Educación Superior e Investigación Científica[87].

Autoridades de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica y de la Dirección General de Educación Especial
de izquierda a derecha. Profr. Romano Muñoz y la Profra. Odalmira Mayagoitia Alarcón

87 A la fecha (2010), la ENE depende de la Dirección General de Normales de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal y se coordina con la Subsecretaría de Educación Superior para la realización de algunos proyectos y actividades técnico-pedagógicas.

La Clínica de Ortolalia (1952)

Teniendo como antecedente el servicio de ortolalia que se otorgaba desde 1937 en el Instituto Nacional de Psicopedagogía, la Clínica de Ortolalia inicia sus labores en 1952 dependiendo del Instituto Nacional de Pedagogía, con la finalidad de ayudar a los niños y jóvenes escolares con trastornos del lenguaje, empleando para su atención el enfoque médico-terapéutico. Se nombra responsable de la misma a la profesora María Cristina Bienvenú. Con el avance en el desarrollo de las actividades de la clínica, a lo largo de los años se amplió el espectro de atención de la misma hacia poblaciones de alumnos de preescolar, primaria, secundaria y a adultos que padecieran problemas relacionados con alteraciones del sistema de comunicación lingüística, como la tartamudez o la afasia.

La creación de la clínica fue aprobada por el Dr. José Luis Patiño Rojas y por la Dirección General de Enseñanza e Investigación Científica de la SEP, para dar continuidad a la atención de los problemas en el lenguaje, el habla y la audición. Dicha aprobación se otorga gracias a los resultados de investigaciones que realiza el Instituto Nacional de Pedagogía, sobre los problemas del lenguaje y sus trastornos, en los alumnos de las escuelas primarias en el Distrito Federal, donde se comprueba la gran necesidad que manifiesta la población para acudir a este servicio.

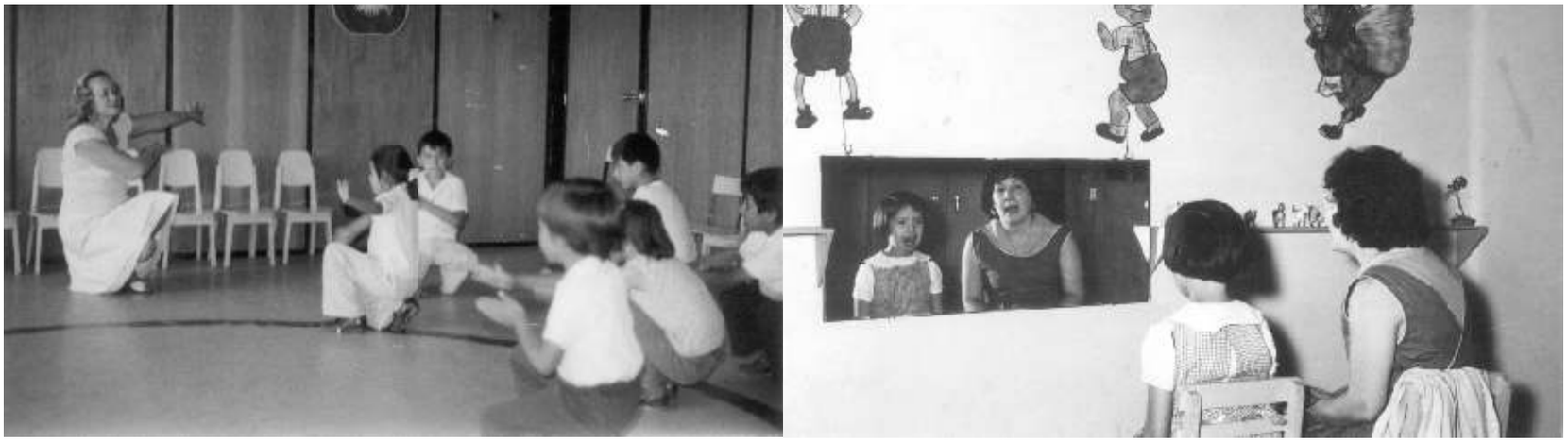
Los objetivos de la creación de la Clínica de Ortolalia fueron ampliados y algunos años después consistían en los siguientes:

1. Detectar y atender problemas de lenguaje en la población escolar utilizando los métodos más eficaces para que el alumno logre su integración dentro del ámbito familiar, escolar y social.

2. Proporcionar atención a sujetos que presenten alteración en adquisición o desarrollo del lenguaje, en lo que se refiere a la comprensión y expresión del sistema lingüístico.

3. Realizar una detección temprana desde la etapa del preescolar, llevando a cabo un plan preventivo y así evitar el fracaso escolar o incluso, la desintegración en el ámbito social"[88].

88 SEP, 2000. Clínica de Ortolalia, pp. 4-5



Maestras de la Clínica de Ortolalia impartiendo clases a los alumnos

El trabajo en la clínica era realizado por una terapeuta del lenguaje, una psicóloga y una trabajadora social. Para 1958, se integró la terapia musical al tratamiento. Posteriormente, la clínica también contaba con un área médica (considerada como un espacio de apoyo en la función de diagnóstico y emisión de recomendaciones en cada caso) integrada por un médico general, un neurólogo, audiometrista y, hasta 1988, contó con un psiquiatra. El tratamiento era ofrecido de manera individual o en pequeños grupos a niños y niñas diagnosticados –en la misma clínica- con problemas en el lenguaje por diversas causas. Muchos de los casos eran remitidos a la institución por las escuelas de preescolar y primaria, para su atención y los alumnos recibían sus "terapias" en el horario alterno al de su asistencia a la escuela regular, en donde continuaban como alumnos regulares. Además de las terapias de lenguaje propiamente dichas, la clínica contó con otras áreas de tratamiento en el apoyo integral a la problemática presentada por los alumnos: área de psicomotricidad, de terapia musical y de aprendizaje en donde se ofrecía tratamiento adicional a los alumnos que presentaban alteraciones que comprometían aspectos psicomotores y/o cognitivos con el fin de que superaran su problemática de manera integral.

La Clínica de Ortolalia prestó también servicio a niños y niñas con problemas auditivos. Se atendieron alumnos con pérdidas auditivas superficiales, medias y profundas, con el fin de lograr que desarrollaran la comunicación a través del aprendizaje del lenguaje oral y escrito. Se buscaba proporcionarle al niño sordo su desarrollo integral, mediante situaciones educativas en las que "...se acentuaban sus semejanzas y no sus diferencias con el mundo de los oyentes"[89]. Se trabajaba con el método oral utilizando las diferentes actividades que éste implicaba.

A partir de 1964, es nombrada como directora de la Clínica de Ortolalia la profesora Lucy King Betancourt, quien dirigió con conocimiento y profesionalismo la institución durante 27 años –hasta 1991- razón por la cual, se convirtió en personaje emblemático de la institución, donde se le recuerda con afecto y reconocimiento.

En 1971 y por acuerdo del secretario de Educación, Víctor Bravo Ahuja, la Clínica de Ortolalia pasó a depender técnica y administrativamente de la Dirección General de Educación Especial. Es cuando se le reconoce como la institución oficial encargada de atender a niños de Educación Básica que presentan dificultades en el lenguaje.

Actualmente la Clínica de Ortolalia está organizada en tres áreas: Detección, Taller de padres y Administración y se encuentra ubicada en la Calle de Presidente Mazaryk N° 526, Segundo Piso, en la Colonia Polanco del D.F.

Las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento (1960)

La Secretaria de Educación Pública funda la primera Escuela Primaria de Perfeccionamiento el 1° de marzo de 1960. Se nombra como responsable a la profesora Odalmira Mayagoitia de Toulet, quien era en ese momento, la encargada de la Coordinación de Educación Especial. Esta escuela fue creada con la finalidad de brindar una educación integral y moral al niño oligofrénico[90] de entre 5 y 10 años de edad, con el fin de proporcionarle una formación con particular énfasis en la autonomía personal y la integración social, que facilitara su transición posterior a la vida independiente. La escuela, operaba en turno matutino y vespertino, con un trabajo de lecto-escritura, cálculo y los buenos modales.

Las escuelas de perfeccionamiento eran absolutamente gratuitas a pesar del costo tan elevado que representaba para la Secretaría de

89 Ídem.

90 Nombre que se le daba antiguamente a una patología psíquica consistente en una deficiencia mental grave.

Educación Pública. Con *medio-internado*, los alumnos recibían servicios médicos, psicológicos, de alimentación y en algunas, el transporte gratuito.

Las dos escuelas de perfeccionamiento, fundadas en 1960 con el apoyo de Jaime Torres Bodet, funcionaron con organización completa (inclusive con una sección de ortolalia) y tuvo un costo anual de 687 mil 372 pesos, por concepto de presupuesto sin tomar en consideración edificios, mobiliario, ni la partida de alimentación, para la atención de 400 alumnos[91], costo muy oneroso para la época.

Las otras dos escuelas de perfeccionamiento (3 y 4), trabajaron también con esta misma organización y durante 25 años, funcionaron formando parte del viejo *Parque Lira* (Instituto Médico Pedagógico); en 1960 se divide para dar lugar a dos anexos de la Escuela Normal de Especialización. El No. 1 se encuentra en Villa Obregón y el No.2, en la calle de Coahuila 207, ambas en el Distrito Federal. El ingreso a las Escuelas de Perfeccionamiento dependía de los resultados obtenidos en las pruebas de inteligencia *Detroit-Engel*, que se aplicaban para conocer el coeficiente intelectual (IQ) del menor, más la información que el maestro de la escuela regular proporciona sobre el desempeño del alumno. Ambos datos permitían reconocer, en el plano pedagógico, al débil mental ("tonto" o de lento aprendizaje) a quien se le considera como "aprovechable", es decir, con posibilidad para el aprendizaje.

La Dirección General de Educación Especial (1970)

Con fundamento en la política de Educación para Todos, la Secretaría de Educación Pública, crea la Dirección General de Educación Especial (DGEE), el 18 de diciembre de 1970, con el propósito de organizar, dirigir y vigilar el Sistema Federal de Atención de los Atípicos (deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales). La DGEE es formalmente instalada en 1971 por el Presidente Luis Echeverría Álvarez, para institucionalizar la educación del "atípico" y colocar así a nuestro país entre los más avanzados de Latinoamérica en materia educativa[92].

En ese mismo año su responsabilidad se ve incrementada al asumir la tarea de formar maestros especialistas pues queda bajo su estructura la Escuela Normal de Especialización (ENE), situación que dura hasta 1978, año en que la ENE pasa a la Dirección General de Educación Normal.

91 Mayagoitia, 1960, pp. 316, 317, 319.

92 Ídem p. 127

SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL 1870 A 1970

AÑO	INICIO DE SERVICIO	OBJETIVO/FUNCIÓN	OBSERVACIONES
1866	Se funda la Escuela Nacional de Sordomudos (niños y jóvenes).	Atención a niños y jóvenes sordomudos pobres.	Bajo la asesoría del Profesor Eduardo Huet, en el Antiguo Convento de San Juan de Letrán en el D.F.
1867	Abre sus puertas la Escuela Nacional de Sordomudos (profesores).	Formación de Profesores Especialistas en la atención de niños sordos.	Fundada por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
1870	Inicia sus labores la Escuela Municipal de Ciegos, después Escuela Nacional de Ciegos.	Atención educativa y asistencial a niños y Jóvenes ciegos de 6 a 16 años.	Iniciativa y trabajo de Ignacio Trigueros, Presidente del Ayuntamiento del D.F.
1880	Se funda la Escuela Correccional para Varones.	Atención asistencial, educativa y aprendizaje de un oficio a niños y jóvenes delincuentes de 9 a 18 años. Con esta institución se da vigencia a su separación de los delincuentes adultos.	La atención de los jóvenes delincuentes tomó importancia porque un alto porcentaje de ellos fue considerado oligofrénico[i].
1919	Inicia labores la Escuela de Orientación para Varones.	Atender a la readaptación social de los menores infractores varones que hubieran manifestado una conducta antisocial y pudieran recibir durante su período de reclusión la ayuda necesaria para no reincidir en sus faltas.	En el Distrito Federal. Su área educativa, atendida por maestros normalistas con especialidad en la Educación de Niños Anormales Mentales, Inadaptados y Menores Infractores. Contratados por el Gobierno del DF y por la Secretaría de Gobernación.
1925	Se abre la Escuela de Orientación para Mujeres.	Atender a la readaptación social de las menores infractoras mujeres que hubieran manifestado una conducta antisocial y pudieran recibir durante su periodo de reclusión la ayuda necesaria para no reiniciar en sus faltas.	En el Distrito Federal. Su área educativa, atendida por maestros normalistas con especialidad en la Educación de Niños Anormales Mentales, Inadaptados y Menores Infractores. Contratados por el Gobierno del DF y por la Secretaría de Gobernación.
1935	Se funda el Instituto Médico Pedagógico (IMP).	Atención educativa a niños con deficiencia mental dando a los profesores a cargo, formación simultánea por parte del mismo cuerpo médico.	Encabezados por el Dr. Roberto Solís Quiroga, un grupo de médicos funda el IMP.
1936	Se abren escuelas anexas para los niños lisiados, débiles físicos y tuberculosos en el Instituto Médico Pedagógico[ii].	Objetivo: realizar evaluaciones interdisciplinarias y brindar atención médica especializada a los niños con problemas en el desarrollo o la conducta. Dejan de funcionar en 1940.	Se crean por ser de alta demanda y por “ordenes superiores”.

i Mayagoitia, 1960, p. 48 y 49.
ii Gaytán, 1957. En Boletín Oficial del Instituto Médico Pedagógico y de la Escuela Normal de Especialización. Tomo 1, Número 1, p.17 y 18.

AÑO	INICIO DE SERVICIO	OBJETIVO/FUNCIÓN	OBSERVACIONES
1936	Se funda el Instituto Nacional de Psicopedagogía. (INP) (posteriormente, Instituto Nacional de Pedagogía).	Función prioritariamente investigadora, de carácter cientifico para conocer la realidad educativa mexicana y proponer normas que facilitaran e hicieran más eficaces las actividades en las escuelas de México[iii].	El Instituto Médico Pedagógico queda adscrito a este INP.
1937	Se inicia el Servicio de Ortolalia en el Instituto Nacional de Psicopedagogía.	Diagnóstico y tratamiento de problemas de lenguaje de niños y niñas con y sin audición.	Es el antecedente inmediato y sentó las bases para la creación de la Clínica de Ortolalia.
1937	Se funda la Clínica de la Conducta.	Prevención, diagnóstico y tratamiento de los problemas de comportamiento, en niños de 6 a 15 años de edad, canalizados por maestros de las escuelas primarias y secundarias.	En su origen dependió del Instituto Nacional de Psicopedagogía.
1942	Instalación de "grupos diferenciales" (El último se cerró en 1958)[iv].	Atención de niños "anormales mentales". Funcionaron seleccionando niños de primer grado en los principales centros escolares del Distrito Federal. Esta valiosa experiencia duró cerca de 13 años. Se considera como el primer intento de integración a la escuela primaria regular.	En la escuela anexa a la Normal de Maestros y luego en varias escuelas primarias del D.F.
1943	Se crea la Escuela Normal de Especialización (ENE.)	Formar a Maestros especialistas en la educación de anormales mentales y menores infractores. Dos años más tarde, se agregan las especialidades de Maestros Especialistas en Ciegos y Maestros Especialistas en Sordomudos.	En el Distrito Federal en el local del Instituto Médico Pedagógico de Av. Parque Lira.
1943	El Instituto Médico Pedagógico se convierte en escuela Anexa a la Normal de Especialización	Objetivos: 1. Tratamiento médico y pedagógico de los niños "anormales mentales" socialmente "aprovechables". 2. Centro de Prácticas de los alumnos de la Escuela Normal de Especialización. 3. Estudio de los procedimientos de selección de tratamientos médicos y de terapia Pedagógica de niños "anormales mentales". 4. Estudios de los problemas conexos con los anteriores, como la deserción, el retardo escolar, la delincuencia juvenil y las técnicas educativas adecuadas.	En Ciudad de México, D.F.

iii Sánchez E. y otros, 2003
iv Mayagoitia, 1964, p.4

AÑO	INICIO DE SERVICIO	OBJETIVO/FUNCIÓN	OBSERVACIONES
1945	Se hicieron modificaciones en la Escuela Nacional de	Atención a niños sordos para realizar un ciclo de desmutización de 3 años, antes de iniciar la escuela primaria.	Se consideró que la educación de los sordos debería aproximarse lo más posible a la de los niños “normales” en el Distrito Federal
1949	Se creó un servicio en la fundación de la Central Pedagógica Infantil (SSA) para la atención a las personas con impedimentos motores.	Atención a niños con secuelas de poliomielitis.	En el Distrito Federal.
1951	Se funda el Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje, A.C.	- Atención de niños sordos y niños con problemas de lenguaje y aprendizaje. -Formación de maestros especialistas en Audición y Lenguaje y de Técnicos Audiometristas.	Primera institución privada de su tipo. Enseñaba lenguaje a los sordos mediante el método oral.
1952	Se estableció el Instituto Nacional de Audiología y Foniatría en el Hospital Infantil	Servicio para niños con problemas de audición y lenguaje.	En el Distrito Federal.
1952	Se abre la Clínica de Ortolalia	Dar atención pedagógica a los niños con problemas de audición y/o lenguaje y a adultos con tartamudez o afasia.	En el D.F. Duranrte casi 20 años fue la única institución de su tipo que funcionó oficialmente en el país[v].
1953	Se fundó la Dirección General de Rehabilitación, dependiente de la SSA.	-Organización de los Centros de Rehabilitación para personas con trastornos neuromotores, ciegos, sordos y débiles mentales. -Carrera de Maestro Especialista en educación de niños lisiados del aparato locomotor. (2 años más tarde)	En el Distrito Federal.
1953	Se inauguró el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos (INNCI) y en su interior se crea una escuela dependiente	Objetivos: 1. La protección de los ciegos y el dictamen de medidas encaminadas a ese fin. 2. La educación básica y complementaria de los ciegos en edad y aptitud de recibirlas. 3. La rehabilitación de ciegos. 4. La investigación, estudios y aplicación de toda medida o procedimiento en favor de los ciegos.	En el Distrito Federal.

v SEP/DGEE, 1981, La educación especial en México /8. p13

AÑO	INICIO DE SERVICIO	OBJETIVO/FUNCIÓN	OBSERVACIONES
1953	Inician servicios escolares en el Centro de Rehabilitación del Sistema Músculo-Esquelético de la SAA.	Atención escolar a niños con problemas del aparato músculo-esquelético.	En el Distrito Federal.
1959	Se crea la Oficina de Coordinación de Educación	Organismo regulador de las instancias que daban atención a niños con discapacidades y a instituciones para la formación de maestros especialistas en la atención a la población con discapacidad.	Dependía de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP.
1960	Se crean las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento Número 1y	Atención de niños débiles mentales o de lento aprendizaje de 5 a 12 años. Funcionaban con horario continuo o prolongado de 8:00 hrs. a 17:00 hrs. Contaban con atención médica, trabajadora social, psicólogo y maestro especialista.	Toman como base los lineamientos del Dr. Roberto Solís Quiroga con modificaciones. Escuelas ubicadas en el D.F., una en Tacubaya y la otra en la Col. Sinatel.
1961	Se crean las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento Números 3	Atención de niños débiles mentales o de lento aprendizaje de 5 a 12 años. Funcionaban con horario continuo o prolongado de 8:00 hrs a 17:00 hrs. Contaban con atención médica, trabajadora social, psicólogo y maestro especialista.	En el D.F., una en la Villa de Guadalupe y la otra en Clavería.
1962	Inicia sus actividades la Escuela Mixta para adolescentes.	Atención para adolescentes con Problema de Aprendizaje.	En Córdoba Veracruz[vi].
1963	Abre sus puertas el Centro de Perfeccionamiento por Cooperación No. 1.	Atención a adolescentes (hombres y mujeres) con discapacidad intelectual.	En el Distrito Federal.
1963	Se reforman los planes y programas de la Escuela Normal de Especialización.	Principales innovaciones fueron: la inclusión de un año común para todas las especialidades, considerando propedéutico y apertura de los cursos intensivos impartidos durante el verano -julio y agosto- dirigidos a maestros de todas las entidades del país.	De 1943 a 1969 la Escuela Normal de Especialización del D.F. fue la única institución normalista que formó maestros de educación especial en México.

vi Ídem

AÑO	INICIO DE SERVICIO	OBJETIVO/FUNCIÓN	OBSERVACIONES
1964	Inicia labores el Centro de Perfeccionamiento por Cooperación No. 2.	Atención a adolescentes (hombres y mujeres) con discapacidad intelectual para cursar la primaria.	En el Distrito Federal.
1965	Se instala la Escuela Primaria de Perfeccionamiento No. 5.	Atención a adolescentes (hombres y mujeres) con discapacidad intelectual para cursar la primaria.	En el Distrito Federal.
1966	Se crea otra Escuela de Perfeccionamiento.	Atención de niños débiles mentales o de lento aprendizaje de 15 a 12 años de edad.	En San Sebastián Tecoloxititlán, D.F.
1966	Se crean Escuelas de Perfeccionamiento en varios estados de la República.	Atención de niños débiles mentales o de lento aprendizaje de 5 a 12 años de edad.	En Monterrey, Aguascalientes, Puebla, Tampico, Córdoba, Saltillo, Culiacán, Mérida, Colima, Hermosillo, Chihuahua y San Luis Potosí.
1969	Inicia labores la Escuela Normal de Especialización de Monterrey, Nuevo León.	Ofreció las carreras para la formación de maestros especialistas en: Trastornos en la Audición y el lenguaje, Ciegos y Débiles Visuales, Deficiencia Mental y Menores Infractores e inadaptados Sociales.	Primera Normal de Especialización fuera del D.F.
1970	Se crea la Dirección General de Educación Especial.	Objetivo: organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación para “atípicos” y la formación de maestros especialistas.	Dependió de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

Los años setenta o el modelo rehabilitatorio y el médico-terapéutico para la atención de la personas con discapacidad y para la infancia con problemas de lenguaje y aprendizaje

(1970 a 1979)

Capítulo 2

2. Los años setenta o el modelo rehabilitatorio y el médico-terapéutico para la atención de las personas con discapacidad y para la infancia con problemas de lenguaje y aprendizaje. (1970 a 1979)

El periodo que comprende el final de la Segunda Guerra Mundial hasta los inicios de los años setenta, evidenció uno de los más grandes e importantes momentos de crecimiento económico para las naciones del orbe. La circunstancia histórica del intenso inicio de la década, generó un amplio abanico de expectativas en los países que asumieron el viejo y legítimo anhelo, de ser plenamente modernos e integrarse a la espiral del espíritu de un desarrollo que recorría el mundo. La bonanza económica, también vino acompañada de problemas y contradicciones que se acumularon en la educación, donde los problemas sociales se reflejaron nítidamente en una crisis del campo educativo, o más bien quizá en "una crisis educativa de la sociedad"[1].

En medio de un crecimiento espectacular de la economía, se vivió una década marcada por graves desequilibrios que afectaron la capacidad de dirección dentro de la comunidad internacional. Así, la mayor parte de la vida política de los años setenta es dominada por el conflicto árabe-israelí y la etapa final de la guerra de Vietnam. La Organización de Países Exportadores de Petróleo, fijó los precios del hidrocarburo como reacción ante la guerra en medio oriente, no sin antes arrastrar a los países industrializados a una terrible inestabilidad en el sector energético.

América Latina vivió la instauración de dictaduras militares, como el caso de Chile, donde el presidente Salvador Allende fue derrocado por un golpe de Estado en 1973, comenzando un régimen militar que duraría hasta 1990; en Estados Unidos renunció el presidente Richard Nixon por el caso *Watergate*. A finales de la década, Margaret Thatcher se convirtió en primera ministra de Inglaterra (1979) y, para hacer frente a la crisis, los países llamados del Tercer Mundo dieron origen a las deudas externas a través de la solicitud de préstamos a los principales organismos financieros de la época[2].

En México, los setenta se vivieron en el marco de una verdadera explosión de planteamientos críticos, en relación con el modelo desarrollista de crecimiento económico y con el sistema autoritario de control político[3].

En este sentido, el grave conflicto social generado por los acontecimientos del movimiento de 1968, sólo pudo ser atenuado hasta 1977 en el gobierno del presidente José López Portillo, por la amplia amnistía a favor de los presos políticos. Al mismo tiempo, esta acción aminoró los costos políticos que ocasionaron la desarticulación de la guerrilla urbana y rural, por el aparato de

1 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1976, p. 85.

2 Para comprender la crisis mundial de la década de los años 70 con mayor profundidad: González Casanova, P. y Aguilar Camín, H. (coordinadores), 1987, p. 9-44.

3 Meyer, L. "El último decenio: años de crisis, años de oportunidad." En: Cosío, D. et.al. 2002, Historia Mínima de México, p. 170.

seguridad del Estado Mexicano. Paulatinamente se fueron abriendo espacios en el sistema político, como la aparición del Partido Mexicano de los Trabajadores y el Partido Socialista de los Trabajadores e, incluso, en la Cámara de Diputados hubo presencia por parte de los representantes populares de los partidos minoritarios, lo cual significó abrir un espacio limitado, pero institucional para la oposición.

Para el año de 1973, la inflación mundial se instaló en nuestro país, a tal grado que en 1976, la nación se encontraba en una fuerte crisis económica que implicó la devaluación del peso mexicano. Por otro lado, el tema del desempleo se convirtió en preocupación nacional prioritaria. La población del país siguió en aumento a un ritmo acelerado: la década inició con una población de 50.6 millones y cerró en 1980, con 70 millones de habitantes.

A grandes rasgos, la década evidenció la reafirmación de nuestro país con carácter de potencia intermedia, buscando disminuir sus lazos de dependencia respecto a su poderoso vecino del norte y su lucha persistente, por lograr una economía eficiente, reactivar la agricultura, aumentar la creación de empleos, propiciar una vida política más democrática y conseguir una distribución más equitativa del producto social[4].

Las condiciones que se vivían en México y el mundo durante este lapso, moldearon la educación pública y particularmente orientaron las decisiones del Estado para modernizarla y crear instituciones que sintetizaran la tradición, el espíritu, los valores y los vínculos con la comunidad. En otras palabras, fue prioridad asumir la identidad educativa creada desde los años veinte y sostenida a lo largo de los lustros, para hacer efectivo un proyecto de nación alrededor de la unidad nacional, que resolviera los conflictos ideológicos de una sociedad profundamente desigual y cobrara conciencia del pluralismo étnico y lingüístico, pero fundamentalmente de los sujetos considerados física o mentalmente desfavorecidos.

2.1. Políticas educativas en los años setenta

La política educativa internacional y nacional en esta época, estuvo nutrida de dinámicas complejas que abrieron paso a la acción educativa, en el marco de un movimiento “modernizador” y de cohesión social.

Nos encontramos en un período caracterizado por una concepción desarrollista, en el que la educación jugó un papel fundamental. El mundo occidental estuvo dominado por una fe sin precedentes, en el desarrollo económico. Triunfaba la idea de cómo el crecimiento acelerado de la producción y el consiguiente cambio estructural, sería la solución política a la pobreza y la desigualdad social, siendo la educación, un factor decisivo en esa política de desarrollo económico.

Prevaleció el supuesto de una educación como medio para proporcionar a la población, la “instrucción” y la calificación técnica que el desarrollo demandaba de forma imperativa. Bajo estas consideraciones, la década se caracterizó por una continua expansión de los sistemas educativos, de grandes inversiones públicas en educación y de continuas reformas educativas.

Las políticas educativas, se preocuparon por articular las demandas populares, con las definiciones propias del aparato de gobierno en el desarrollo del sistema educativo; por establecer un equilibrio entre las demandas del magisterio y los propósitos gubernamentales, para poder destensar la relación entre la ”modernización” y las resistencias abiertas o encubiertas de diversa índole: ideológicas, laborales o políticas.

4 Ibíd. pp. 171-181.

2.1.1. Los movimientos internacionales en educación y su influencia en la política educativa de México

Al analizar las principales problemáticas mundiales en el campo de la educación durante los setenta, se encontraron cuatro conclusiones generales:

La primera, fue reconocer que la obstinación por aumentar los sistemas de enseñanza basados en la estrategia de desarrollo lineal, equivaldría a agudizar la crisis educativa.

La segunda, promovió acentuar el aspecto cualitativo del desarrollo de los sistemas educativos, a través de favorecer las reformas pedagógicas requeridas para adaptar los sistemas de enseñanza a un mundo en evolución; es decir, más eficaces y más dinámicos.

La tercera conclusión, recomendó prestar mayor atención al equilibrio e integración del desarrollo educativo, en el marco de los objetivos y estrategias más vastas del desarrollo nacional.

La cuarta, consideró reforzar cada una de las estrategias nacionales en el marco de una estrategia internacional.

A partir de estas consideraciones en materia de política internacional, en la década, se situó el núcleo constitutivo en la calidad del individuo, en crear una especie de "ciencia del individuo", con un carácter multidisciplinario, desde la psicología, la economía, la sociología, la antropología, la política; con la intención de descubrir el medio para mejorar lo más rápidamente posible, la calidad de vida en la sociedad moderna.

Aunado a esta ciencia del individuo, fue necesario conformar una "ciencia de la educación", con los aportes de la microeconomía de la educación, de las ciencias de la conducta y de la sociología pedagógica. En otras palabras, se caminó hacia la tecnología educativa.

Para vincular la educación de las personas y la tecnología, fue necesario establecer como objetivos: la preservación de una ética, la aceptación, el desarrollo de aptitudes, de personalidades estables, de espíritus creadores dotados de sentido crítico, de la aptitud para obtener satisfacciones personales del ocio y la aceptación de valores de la naturaleza básicamente estética. Alcanzar estos objetivos globales con un carácter de corto y largo plazo, implicó la urgencia de establecer ciertas condiciones, que los países debían tomar en cuenta para la elaboración de sus políticas educativas[5].

CONDICIONES DE UNA PLANIFICACIÓN RACIONAL PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS AÑOS SETENTA	
1.	La democratización de la educación, que asegura el acceso a todas las formas de educación, sin distinción de raza, nacionalidad, sexo, propiedad.
2.	El desarrollo total del individuo, de importancia primordial para influir sobre el progreso social.
3.	El mejoramiento de la planificación educacional, que se articula con un plan económico y social.
4.	La reducción de la edad para el ingreso a la escuela, al movilizar más tempranamente las aptitudes y capacidades de los niños, además de compensar la falta de condiciones en las familias.

5 Organización de las Naciones Unidas, 1976, Op.cit. "La sociedad educativa". pp. 160-171.

CONDICIONES DE UNA PLANIFICACIÓN RACIONAL PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS AÑOS SETENTA	
5.	La aceleración del ritmo y la elevación del nivel de la enseñanza primaria, para que los alumnos se encuentren más desarrollados intelectualmente.
6.	La práctica de la enseñanza, donde se aplican los resultados de la investigación pedagógica, de la psicología social, de la educación y del desarrollo.
7.	Importancia de las matemáticas, las ciencias exactas y naturales, en el cuadro de la educación y la modernización simultánea de los cursos escolares en estos campos.
8.	La investigación de nuevas formas de diferenciación educativa, para ofrecer a todos una educación amplia y sana, desarrollando paralelamente las aptitudes y capacidades de cada uno.
9.	La importancia creciente de la orientación profesional.
10.	La prolongación del periodo de obligación escolar.
11.	Mejorar la formación de los profesores.

Las coordenadas de estas consideraciones en el marco de la crisis mundial, anticiparon las principales tendencias de las naciones del orbe y la necesidad, de dar respuesta educativa oportuna y eficaz. Estas tendencias proyectaron:

- El crecimiento demográfico; sin advertir un descenso de la población en los siguientes veinte años.
- La democratización; es decir, brindar el acceso a los diversos niveles de enseñanza para ciertas categorías sociales, que para ese momento, estaban prácticamente excluidas.
- La demanda acumulada de escolarización. Sobre todo en los países en vías de desarrollo, fue necesario universalizar la alfabetización de los jóvenes y la recuperación de los “adultos”.
- Prolongar la escolaridad por los dos extremos; es decir, llevarla hasta los 16 ó 17 años y comenzarla muy temprano.
- A mayor número de personas habrá que enseñarles más cosas; lo que exige, por lo tanto, una educación permanente.
- Organizar una civilización del ocio[6].

Entonces fue inevitable, que el mundo se adentrara en los procesos de modernización de sus sistemas educativos y que la UNESCO, desempeñara un papel de esencial importancia en este esfuerzo internacional.

Particularmente la UNESCO, inició su programa de educación especial desde 1968 y en los años setenta, proporcionó apoyo a más de 200 proyectos en unos 80 países. Su tarea en estos años, consistió en cooperar activamente con otros organismos de las Naciones Unidas como la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), prestando asistencia a programas de prevención y rehabilitación para los niños y los jóvenes, llamados en un primer momento “débiles/retrasados mentales”, “física o mentalmente desfavorecidos”, “con problemas de aprendizaje y/o lenguaje” y la generalización del concepto durante la década como “impedidos”. También tuvo como tarea organizar la formación de personal especializado, principalmente en los países en vías de desarrollo.

6 Ibíd. p. 84

La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) estuvo consciente, del deber por parte de los países, para promover niveles de vida más elevados, proporcionar un trabajo permanente a sus ciudadanos, así como crear condiciones de progreso y desarrollo tanto social como económico.

A partir de estos principios y con base en la Declaración Universal de los *Derechos Humanos* (1948) y la *Declaración de los Derechos del Niño* (1959), la Asamblea General de la ONU proclamó el 20 de diciembre de 1971, la necesidad de proteger los derechos de las personas física y mentalmente desfavorecidas, así como asegurar su bienestar y rehabilitación.

Con principios como la paz, la dignidad, el valor de la persona humana y la justicia social, consideró necesario ayudar a los "atrasados mentales" a desarrollar sus aptitudes en las más diversas esferas de la actividad, así como fomentar hasta donde resultara factible, su incorporación a una vida social normal.

Estas razones impulsaron la *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental*, documento en el cual se les reconocían los siguientes derechos[7]:

Derechos del Retrasado Mental	
I.	El retrasado mental debe gozar, hasta el máximo grado de viabilidad, de los mismos derechos que los demás seres humanos.
II.	El retrasado mental tiene derecho a la atención médica y el tratamiento físico que requiera su caso, así como a la educación, la capacitación, la rehabilitación y la orientación que le permitan desarrollar al máximo sus capacidades y aptitudes.
III.	El retrasado mental tiene derecho a la seguridad económica y a un nivel de vida decoroso. Tiene derecho, en la medida de sus posibilidades, a desempeñar un empleo productivo o alguna otra ocupación útil.
IV.	De ser posible, el retrasado mental, debe residir con su familia o en un lugar que remplace al propio y participar, en las distintas formas de la vida de la comunidad. El hogar en que viva debe recibir asistencia. En caso necesario, internarlo en un establecimiento especializado. El ambiente y las condiciones de vida dentro de la institución, deberán asemejarse en la mayor medida posible, a los de la vida normal.
V.	El retrasado mental debe poder contar con la atención de un tutor calificado, cuando esto resulte indispensable para la protección de su persona y sus bienes.
VI.	El retrasado mental debe ser protegido contra toda explotación y todo abuso o trato degradante. En caso de que sea objeto de una acción judicial, deberá ser sometido a un juicio justo y se tenga plenamente en cuenta su grado de responsabilidad, atendidas sus facultades mentales.
VII.	Si algunos retrasados mentales no son capaces, debido a la gravedad de su impedimento, de ejercer efectivamente todos sus derechos, o si se hace necesario limitar o incluso suprimir tales derechos, el procedimiento que se emplee a los fines de esa limitación o supresión, deberá entrañar salvaguardas jurídicas que protejan al retrasado mental de toda forma de abuso. Asimismo, tal limitación o supresión quedará sujeta a revisiones periódicas y reconocerá el derecho de apelación a las autoridades superiores.

7 Declaración de Derechos del Retrasado Mental, 20 de diciembre de 1971.

A partir de entonces y de manera secuencial, diversos organismos internacionales, muchos de ellos pertenecientes al Sistema de las Naciones Unidas, dieron importancia en sus deliberaciones a la temática de la discapacidad e implantaron una serie de iniciativas, recomendaciones, acuerdos y orientaciones, en beneficio de esta población antes tan olvidada por todos.

Así en 1972, el Comité Administrativo de Coordinación de las Naciones Unidas, examinó las recomendaciones de un informe sobre la rehabilitación de las personas atípicas. Una de ellas sugería, que los servicios de rehabilitación articularan programas básicos de desarrollo con servicios médicos, educacionales y de formación profesional.

Del 26 al 28 de noviembre de 1973, se celebró en Ginebra, Suiza, la Reunión Especial entre Organismos sobre Rehabilitación de los Impedidos, donde participaron representantes de las Naciones Unidas, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), la UNICEF, la OIT, la UNESCO, la OMS, el Consejo de Organizaciones Mundiales Interesadas en la Readaptación de los Impedidos y la Asociación Internacional de la Seguridad Social. En esta reunión se propuso un fortalecimiento de la coordinación y la planificación en el campo de la rehabilitación de las personas impedidas. Asimismo, se sugirió que las Naciones Unidas contrataran a más personas impedidas dentro de la propia organización.

El 9 de diciembre de 1975, se emitió la *Declaración de los Derechos de los Impedidos* bajo un principio de igualdad, para poder gozar de los mismos derechos políticos y civiles que los demás. Esta declaración, proyectó la necesidad de adoptar medidas encaminadas a promover la autosuficiencia de los también llamados "física o mentalmente incapacitados". La declaración reafirmaba los derechos de "los impedidos" a la educación, a la atención sanitaria y a los servicios de colocación en el ámbito laboral[8].

Un aspecto a considerar respecto a la *Declaración de los Derechos de los Impedidos*, es el reconocer como sujetos de derecho también a sus familias y no solamente a la persona "impedida". Por otra parte, se reconoció su derecho a la seguridad económica, social, a vivir con sus familias, a participar en acontecimientos sociales y recreativos, a recibir protección frente a cualquier tipo de explotación, abuso o trato degradante y a disponer de ayuda legal. En resumen, explicitó las condiciones para garantizar que disfrutaran de una vida decorosa y lo más "normal" posible.

Con el interés de la comunidad internacional colocado en la incorporación de las personas con minusvalía, en la adopción de medidas y políticas legislativas favorecedoras de la readaptación de las personas impedidas y con proyecciones futuras claras, el 16 de diciembre de 1976, la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró que el año 1981, sería el *Año Internacional de los Impedidos*, preámbulo de una década matizada por un Programa de Acción Mundial.

Muestra de ello, son los trabajos efectuados entre 1974 y 1978 en Inglaterra, por la Comisión Británica de Investigación sobre Educación Especial representada por Mary Warnock y que se materializaron, en un documento cuya influencia se deja sentir hasta nuestros días: *El Informe Warnock*.

Este informe se constituyó como un memorable cierre de la década para Educación Especial, pues su influencia se hizo sentir no sólo en el replanteamiento de las responsabilidades de ésta, en la atención a las personas "atípicas" o "deficientes", sino también en la propia concepción de la "discapacidad"[9].

8 Organización de las Naciones Unidas, (sin fecha), Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Obtenida el 15 de Octubre de 2010, de *http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=574*

9 Ortiz G.M., 1995, en Verdugo, M.A., 1995, cap. 2 pg. 37-78

Por decisión de los expertos y profesionales de las diferentes ciencias participantes en la construcción del *El Informe Warnock*, se propuso la adopción del término *Necesidades Educativas Especiales*, lo cual significó el principio del arduo y utópico -aunque no por ello inalcanzable- camino hacia la integración de las personas "deficientes". Ineludiblemente con este término se rechazó la existencia de dos grupos diferentes de niños, los "deficientes" y los "no deficientes", bajo la premisa de que uno de cada cinco niños, podía necesitar ayuda educativa especial en algún momento de su vida escolar.

La Comisión Británica determinó al niño con necesidades educativas especiales como todo aquel, que necesitara una ayuda adecuada a sus problemas educativos ya fuera de carácter temporal o permanente. Una necesidad educativa podría adoptar diversas formas, ya sea requerir de la aplicación de medios especiales de acceso al currículum a través, por ejemplo, de material especial o técnicas docentes específicas; otro ejemplo podría ser la necesidad de una modificación del currículum mismo o quizá una atención particular a la estructura social y al clima emocional, en que estuviera teniendo lugar la educación.

De manera complementaria, se emplearon algunos términos descriptivos como el de "dificultades de aprendizaje", para hacer referencia tanto a aquellos niños que necesitaban ayuda como a los deficientes mentales. Asimismo, el término "inadaptado" señalaría exclusivamente a aquéllos que tuvieran dificultades emocionales o de comportamiento[10].

Se utiliza ya en el *Informe Warnock* el término de integración, el cual implicó la construcción de una mirada común de la educación (Educación Regular y Educación Especial), donde se asumió que los fines de la educación debían ser los mismos para todos, independientemente de las fortalezas y debilidades de los diferentes "tipos" de niños. Estos fines perseguían por un lado, aumentar el conocimiento del niño respecto al mundo en el que vive y su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo, como de sus propias responsabilidades en él. Por otro lado, se quiso proporcionar toda la independencia y autosuficiencia posibles, enseñándole lo necesario para encontrar un trabajo y estar en posibilidad de controlar su propia vida[11].

En esta década, se cerró con la utopía de política educativa internacional en torno a las necesidades educativas especiales y la esperanza de que el concepto cobrara auge en los discursos oficiales de los gobiernos. Al mismo tiempo, se dio un impulso a los esfuerzos de formular teorías y programas de cambio alternativos para la atención de las personas "atípicas".

Los organismos internacionales en conjunción con los movimientos sociales advirtieron, que la teorización constituía el medio más eficaz para desafiar posturas centradas en la tragedia personal o esencialista y al mismo tiempo, como oportunidad para crear las condiciones de alianza entre los profesores, alumnos y padres de familia.

Finalmente, es importante advertir que este lapso representó un análisis profundo de las condiciones históricas y económicas, que interactúan con las circunstancias individuales, para crear la opresión de las personas "atípicas" y comprender este conocimiento como lucha para el cambio social. El *Informe Warnock* fue un ejemplo de esta aspiración.

2.1.2. Política educativa nacional: leyes, reglamentos y normas en México

En cuestiones de política educativa, los años setenta, podrían llamarse la década del *Proyecto Modernizador*, con un amplio impacto no sólo en el gobierno del presidente Luis Echeverría Álvarez

10 Ibídem.

11 López, 1999, pp. 265

(1970-1976), sino –dos sexenios después- en el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), cuando su proyección alcanzó una redefinición.

Bajo este planteamiento, existen tres hechos muy importantes que marcaron la política educativa de la época: primero, la reforma educativa echeverrista y posteriormente, el impulso a la universalización de la enseñanza primaria: "Educación para Todos" y "Primaria para Todos los Niños" del gobierno del presidente José López Portillo (1976-1982), así como los procesos de desconcentración y descentralización que se inician en esta década y que culminan en 1992, con la federalización de la educación.

1970-1976: Gobierno del presidente Luis Echeverría Álvarez

La reforma educativa de este gobierno se presentó como respuesta a las inconformidades sociales y las insuficiencias denunciadas por el movimiento estudiantil de 1968. El proyecto modernizador se concibió como un proceso permanente al cobrar forma, a través de la *Ley Federal de Educación* publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 29 de noviembre de 1973[12].

Esta ley, implicó avances importantes como la admisión de modalidades extraescolares dentro del sistema educativo nacional, el cambio de la idea de incorporación de estudios, por el reconocimiento de validez oficial a los que impartan las escuelas particulares, así como un procedimiento más preciso para la revocación de este reconocimiento; también se dio la creación de un sistema de créditos para facilitar el tránsito de los alumnos de una modalidad o tipo educativo a otro, la aceptación de los medios masivos en la educación y fundamentalmente, el establecimiento de planes y programas por objetivos específicos de trabajo. Sin embargo, la ley fue duramente cuestionada por considerar que proyectaba una tendencia centralista y por promover un monopolio escolar educativo[13].

La relevancia de la *Ley Federal de Educación* para la historia de Educación Especial, se localiza en su *Artículo 15*, donde se explicita que el sistema educativo nacional comprende los tipos elemental, medio y superior, en sus modalidades escolar y extraescolar, además de comprender a la educación especial o la de cualquier otro tipo y modalidad que se imparta, de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran.

La política educativa del presidente Echeverría asignó a la educación dos objetivos sociales: transformar la economía y la organización social mediante la modernización de las mentalidades e instaurar un orden social más justo, procurando una distribución más equitativa de las oportunidades.

La educación, adoptó un concepto de aprendizaje en el marco del pensamiento psicológico y bajo la premisa de asegurar la participación activa del alumno, a la par de estimular su iniciativa, responsabilidad y capacidad creativa. Los planes y programas de estudio se estructuraron con objetivos muy precisos y la intención de evaluar el aprendizaje de forma rigurosa. Los fines de la educación se situaron en formar un alumno que desarrollara su capacidad de análisis, el pensamiento crítico, la inferencia lógica y deductiva con la intención de estar mejor preparado, para el trabajo socialmente productivo.

El proyecto modernizador se centró en una reforma integral de planes y programas de estudio, junto con la elaboración de nuevos libros de texto de primaria. En 1974 se adoptó la organización de los estudios por áreas de conocimiento, como alternativa al plan de estudios por asignatura. Los criterios de la Reforma Educativa, se circunscribieron al concepto de la educación permanente a lo largo

12 Ley Federal de Educación, (29 de noviembre de 1973), obtenida el 15 de octubre de 2010, de: *http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res008/txt5.htm*

13 Carpizo, J. (sin fecha), Ley Federal de Educación, obtenida el 16 de octubre de 2010, de: *http://www.bibliojuridica.org/libros/5/2361/5.pdf*

de la vida, al desarrollo de la actitud científica, con la relatividad del conocimiento como condición para adaptarse a los cambios, preparación para una convivencia tolerante, con el énfasis en el aprendizaje activo.

Contando con el apoyo de la Presidencia de la República y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, el Secretario de Educación Pública, Victor Bravo Ahuja (1970-1976), formuló un proyecto para la creación de nueve unidades regionales de servicios administrativos descentralizados, durante el periodo 1973-74. Dichas unidades cubrirían cuatro grandes regiones del país y en cada entidad, se estableció una subunidad dependiente de la unidad regional correspondiente. El objetivo era desarrollar políticas educativas congruentes con las necesidades del desarrollo nacional, para resolver los problemas educativos en el mismo medio donde surgían y así, hacer más humano y eficaz el funcionamiento del sistema educativo[14].

La reforma alcanzó, con diferente intensidad, todos los niveles escolares; impulsó los sistemas abiertos, sistematizó la planeación y modernizó sus instrumentos, además de fundar instituciones de nivel medio superior y superior como el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana[15].

En este marco de creación de nuevas instituciones, el presidente de la República, Luis Echeverría Álvarez, decretó la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), el 11 de diciembre de 1970, dependiente de la Subsecretaría de Educación Primaria y Normal de la SEP, siendo la primera Directora General, la profesora Odalmira Mayagoitia de Toulet.

Este acto, más que administrativo, representó un cambio de actitud por parte del Estado hacia la atención de los niños y jóvenes "atípicos". Cristalizó el largo sueño de todos aquéllos que desde el ángulo profesional o familiar, eran testigos de la marginación, abriendo un nuevo camino institucional para sistematizar y coordinar acciones hasta entonces dispersas y fragmentarias. Significó, por fin, un hito importante en la evolución sociocultural de México, al incorporarlo al grupo de países que, de acuerdo a las recomendaciones de la UNESCO, reconocieron la necesidad de la educación especial dentro del amplio contexto de la educación general[16].

La filosofía educativa de la Dirección General de Educación Especial puede advertirse en la editorial de la Revista "Educación Especial", con fecha de abril-mayo de 1974:

> "Si es la educación, como se ha dicho, una categoría existencial del hombre, y si ella le pertenece por naturaleza y por cultura. [sic] Si le representa avatares ancestros de la biología, que la materia viva ha requerido para adaptarse al medio, y si también le significa la información necesaria para poder pertenecer a un grupo, es menester considerar que estos vectores sólo pueden converger en el hombre con un sentido formativo, que reconociéndolo individuo, reconozca en el desarrollo de sus posibilidades un sentido mejor que el del presente, a saber, su más humana proyección al futuro"[17].

En este sentido, la DGEE se ocupó del "tratamiento" integral del niño y adolescente atípico, entendiéndose por "atípicos", aquellas personas con problemas de audición y lenguaje, ciegos, débiles visuales, deficientes mentales, lisiados del sistema músculo esquelético, menores infractores, niños con problemas de aprendizaje o cualquier otro tipo de inadaptación escolar y social[18].

14 Álvarez, 2007, "La descentralización." En: Guevara, G. (compilador), 2007, pp. 165-166.

15 Latapí, P. 1999, p. 32-33.

16 Dirección General de Educación Especial, 1981, pp. 13-14.

17 Educación Especial (Editorial), Año II, No. 10, abril-mayo de 1974, pp. 2.

18 Hacia 1976, la maestra Odalmira Mayagoitia definía por atípico al individuo que en su proceso de crecimiento, maduración y desarrollo sufría alteraciones, limitaciones o disfunciones que obstaculizaban dichos procesos y/o su adaptación social. También era considerado atípico el sujeto de rendimiento intelectual superior o excepcional. Mayagoitia, O., 1976. "El problema del niño atípico en México".

La DGEE desarrolló su política educativa a través de instituciones, centros y servicios que mediante técnicas y organizaciones especiales –adecuadas a cada atipicidad— pretendieron "convertirlos" en personas útiles e integradas a la familia, la escuela y la sociedad.

Una de las tareas sustantivas de la recién creada institución, fue investigar los medios más idóneos para la detección y diagnóstico tempranos, así como la aplicación de técnicas de enseñanza que posibilitaran una mejor y más rápida "recuperación" en algunas atipicidades y fundamentalmente, una preparación para la vida productiva.

Al mismo tiempo, la DGEE apoyó a la educación preescolar y primaria en los diferentes tipos de problemas de aprendizaje a través de la creación de "Grupos Integrados"[19] para niños con deficiencias físicas o mentales, anexos a grandes centros escolares y atendidos por equipos multidisciplinarios organizados en "Unidades Técnicas": maestros especialistas, pedagogos, psicólogos, médicos, sociólogos y trabajadores sociales.

La creación de la DGEE también tuvo como fin, el promover la investigación para el estudio de los problemas de las atipicidades físicas o mentales, por lo que fue necesario articular investigación docencia, de manera que propiciara un flujo de aportaciones en el campo de la psicopedagogía especial.

En 1973 a través de la firma del convenio con la Secretaría de Salubridad y Asistencia y el actual Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), se crearon los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) en los Estados, con la finalidad de optimizar los recursos para brindar una atención integral en la rehabilitación y educación, acciones que se fortalecieron con los apoyos técnicos necesarios, para atender atipicidades en trastornos neuromotores, audición, visión y deficiencia mental.

Entre 1970 y 1976 se abrieron 256 escuelas de educación especial de distintas especialidades a nivel nacional, prevaleciendo las escuelas para la atención de niños con deficiencia mental. En 1971, se creó la Unidad Técnica de Detección en el Distrito Federal, como un espacio de identificación y diagnóstico de problemas en el desarrollo y en el aprendizaje infantil; los equipos de esta unidad, también se trasladaban a las diferentes entidades de la República, para llevar a cabo detecciones masivas y poder así, canalizar a la población detectada hacia los servicios correspondientes. Asimismo, en 1972 se abrió el primer Centro Psicopedagógico, para atender a niños de segundo a sexto grado de primaria, que presentaban problemas de aprendizaje y lenguaje, las sesiones se llevaban a cabo en un horario alterno al de la escuela.

1976-1979:
Primeros tres años del Gobierno del presidente José López Portillo

Un hecho trascendental durante los tres primeros años del gobierno del presidente José López Portillo, lo constituyó el primer enfoque de macroplaneación del sistema educativo. Durante el primer año, siendo secretario de Educación Porfirio Muñoz Ledo (1976-1977), se sentaron las bases para elaborar un *Plan Nacional de Educación* acorde con las necesidades de desarrollo del país. El plan nacional comprendió un análisis cuantitativo y cualitativo de la situación y anticipó posibles soluciones a los problemas.

Este plan se propuso reforzar el carácter popular y democrático de la educación, elevar su calidad y vincularla al desarrollo económico y social del país, para comprometer el esfuerzo económico, social y moral de la nación, en la tarea educativa. Se aspiró a igualar las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo para todos los mexicanos y fortalecer el papel regulador, conductor y coordinador de la acción educativa del Estado.

19 Profundizaremos en torno a los Grupos Integrados en el apartado de los Servicios de Educación Especial.

El *Plan Nacional de Educación* elaborado en 1977, constituyó el punto inicial del proceso de planeación educativa, que enmarcó las acciones del sector de 1978 a 1982 y logró, un buen diagnóstico de la situación que prevalecía.

Para 1978 siendo secretario de Educación Fernando Solana Morales (1977- 1982), se definieron de manera sistemática los objetivos, metas y prioridades, a la par de la elaboración del Reglamento Interior, para proyectar el proceso de restructuración de la Secretaría.

El diagnóstico en torno a la educación especial, refería que hacia 1976, se atendía a sólo 23 mil alumnos atípicos, es decir menos del 6% de la demanda potencial, calculado este índice sobre una estimación de la UNESCO de niños con atipicidades severas, permanentes o temporales pues, según estos datos, alrededor del 10% de la población que demandaba educación primaria padecía atipicidades leves y un 3%, atipicidades severas[20].

En 1978, el Estado Mexicano ordenó sus acciones educativas en una estructura programática compuesta por cinco objetivos y 52 programas, que organizaron los esfuerzos para el logro de los mismos; complementariamente se fijaron prioridades y metas para la concertación de acciones.

Para apoyar el ordenamiento programático y adecuar la estructura de la SEP al alcance de sus fines, se modificó el *Reglamento Interior de 1973*, dando paso a uno nuevo publicado en el Diario Oficial de la Federación el 27 de febrero de 1978.

El logro más significativo y trascendente en estos primeros años de la presidencia de José López Portillo en materia educativa, fue haber iniciado y afianzado el proceso de desconcentración, que posibilitó el funcionamiento adecuado del resto de los programas definidos por el sector educativo. En marzo de 1978, se crearon 31 delegaciones estatales de la Secretaría de Educación Pública para coordinar, operar, administrar y planear los servicios educativos federales de preescolar, primaria, secundaria y normal en las entidades, en estrecha vinculación con los órganos centrales.

Objetivos del Plan Nacional de Educación (1978)	
I.	Ofrecer la educación básica a toda la población, particularmente la que se encuentra en edad escolar.
II.	Vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios.
III.	Elevar la calidad de la educación.
IV.	Mejorar la atmósfera cultural y fomentar el desarrollo del deporte.
V.	Aumentar la eficiencia administrativa del sistema educativo.

Otro logro igual de significativo, fue sentar las bases de una política, que garantizó la posibilidad de cursar la educación primaria a todos los niños del país en edad escolar.

Finalmente, en estos años del secretario Fernando Solana, se asumió el diseño de la estrategia para extender el proyecto de grupos integrados, los cuales atendían la población con problemas de aprendizaje. Esta es retomada por la Dirección General de Educación Especial a través de la gestión de la profesora Guadalupe Méndez Gracida, quien fungía como titular de la misma desde 1976.

20 Prawda, J., 1984, pp. 71-74, 78.

Este año también implicó para la DGEE, una mayor claridad de su tarea educativa al publicarse el *Reglamento de Prevención de Invalidez y Rehabilitación de Inválidos*, el 6 de febrero en el Diario Oficial de la Federación. El espíritu del reglamento se colocó, en promover la plena integración de los grupos marginados a las tareas que demandaba el desarrollo político, económico, social y cultural del país, mediante programas específicos de reincorporación de la población impedida, afirmando el respeto a los valores humanos y a las instituciones sociales, fomentando así, su capacidad para el trabajo como medio que permitiera su reintegración personal y social, disminuyendo simultáneamente, las cargas que pudieran obstaculizar este proceso de readaptación[21].

En dicho reglamento, el término rehabilitación aludía al conjunto de medidas médicas, sociales, educativas y ocupacionales, para que los "inválidos" pudieran realizar actividades donde ellos pudieran sentirse "útiles" ante su familia y la sociedad; por lo tanto, fue necesario crear centros de rehabilitación y de educación especial para estas personas. En esta lógica, se comprendió por invalidez, a la limitación en la capacidad del individuo para desempeñar alguna actividad necesaria para su desarrollo, como consecuencia de una "insuficiencia" somática, psicológica o social[22].

2.1.3. Estructura y liderazgo en la Dirección General de Educación Especial

El desarrollo de una nueva institución como fue la creación de la Dirección General de Educación Especial en 1970 y al mismo tiempo la expansión de la educación primaria, implicaron un profundo conocimiento y comprensión de las transformaciones sociales y los progresos de la perspectiva psicopedagógica.

Al asumir la Dirección General de Educación Especial, la profesora Odalmira Mayagoitia de Toulet, hizo suyos ambos retos, con la clara convicción de actuar bajo principios centrados en el profesionalismo, el entusiasmo y un espíritu emprendedor a lo largo y ancho del país, para promover la institucionalización de la educación especial, en el marco de los avances impulsados a nivel internacional.

La profesora Mayagoitia realizó estudios especializados en Educación de niños anormales mentales, inadaptados y menores infractores. Asistió a cursos de posgrado en la Escuela Normal de Especialización, en el Instituto Nacional de Neurología y en el Instituto Nacional de Pedagogía. Su fructífera trayectoria, vocación de servicio, dedicación y entusiasmo, se hizo latente en su contribución para reestructurar la educación especial sobre firmes bases institucionales.

En su tiempo, Odalmira Mayagoitia hizo relevantes aportaciones a la pedagogía especializada de nuestro país. Discípula del Dr. Roberto Solís Quiroga , fundador de la primera escuela de educación especial para *discapacitados intelectuales* y de la Escuela Normal de Especialización en el viejo Parque Lira de la ciudad de México, ejerció su profesión por más de cuarenta años, inicialmente como maestra de grupo en el Instituto Médico Pedagógico, posteriormente como catedrática en la Escuela Normal de Especialización y directora de la misma, así como coordinadora de las Escuelas de Perfeccionamiento, para la atención de alumnos con problemas de aprendizaje (deficiencia mental).

De 1960 a 1968 fue titular de la Coordinación de Educación Especial de la SEP y participó en la comisión que detectó a niños escolares de primer año con deficiencia mental, en el Distrito Federal. Creó el Centro Experimental de Pedagogía Especial, para realizar investigaciones en niños atípicos, así como las escuelas de inadaptados sociales "La Cascada" y "Margarita Maza de Juárez". Fundó centros de dislexia y escuelas de perfeccionamiento, participó

21 Diario Oficial, 6 de Febrero de 1976. Reglamento de Prevención de Invalidez y Rehabilitación de Inválido. México: Diario Oficial, pp. 13.

22 Ibíd. pp. 14-22.

Profra. Odalmira Mayagoitia de Toulet,
primera Directora General de Educación Especial, de 1970 a 1976

ampliamente en el proyecto de la SEP y de la Secretaría de Salubridad y Asistencia para la creación de centros de rehabilitación y educación especial.

Uno de los más importantes avances de la DGEE con la profesora Odalmira Mayagoitia de Toulet, fue el logro de una expansión sistemática y constante en los Estados y Territorios de la República, de la política de educación especial a través de la creación de nuevas instituciones y servicios educativos. Por otra parte, existió una enorme cooperación con las autoridades estatales, municipales, así como de la iniciativa privada y acuerdos intersectoriales, realizados con la Secretaría de Educación Pública, de Salubridad y Asistencia, de Gobernación, del Trabajo y Previsión Social, que permitieron una amplia cobertura de atención de las personas "impedidas" y de la coordinación de los programas propios de la DGEE con los de estas dependencias.

La expansión de la labor en rehabilitación y el impulso de las acciones sistematizadas para su desarrollo a nivel nacional, son la esencia de la educación especial en la década de los setenta.

No solamente en el ámbito nacional se centraron las preocupaciones educativas, para la atención de los niños y jóvenes "atípicos", por parte de la maestra Odalmira Mayagoitia. También en el ámbito Internacional, la DGEE tuvo una participación consistente en foros académicos, como en el *Primer Congreso Hispanoamericano de Dislexia*, en Viña del Mar, Chile (1971), en el *V Seminario Internacional sobre Educación Especial*, en Melbourne, Australia (1972) y en el *XIV Congreso Interamericano del Niño*, en Santiago de Chile (1973). Así mismo, se organizaron eventos internacionales tales como el *II Congreso Hispanoamericano de Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura y Escritura*[23] (en mayo de 1974, en colaboración con el profesor Salvador Valdés Cárdenas, entonces

23 Dirección General de Educación Especial, 1974, Tríptico.

Director de la Escuela Normal de Especialización) y el *II Congreso Mundial de Medicina de Rehabilitación*, ambos realizados en la ciudad de México.

En 1975, se participa en una serie de congresos y reuniones tales como: el *Primer Congreso Internacional Intensivo sobre Menores Infractores*, en la ciudad de México; el *II Congreso Hispanoamericano sobre Retardo Mental*, en Panamá; la *Conferencia Mundial sobre el Niño Superdotado*, en Londres; el *IV Congreso Panamericano de Neurología*, en la ciudad de México y la *Primera Reunión Nacional de Asociaciones Civiles de Educación Especial* en la misma ciudad.

La intensa gestión de Odalmira Mayagoitia como Directora General de Educación Especial culminó en 1976. Fueron seis años de innovación, experimentación y establecimiento de los Grupos Integrados, de los primeros Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), así como de la instalación de las primeras Coordinaciones Regionales de Educación Especial.

Durante el periodo de 1976 a 1978, la Directora General de Educación Especial fue la profesora Guadalupe Méndez Gracida, quien impulsó una política educativa sustentada en un principio humanista donde el centro y motor de los servicios fue el individuo, independientemente del grado de severidad o complejidad de su limitación. Donde reconoció a la persona con la dignidad y respeto que merece un ser humano, por el simple hecho de serlo, considerando sus características individuales, para desarrollarlas dentro de la libertad y autodeterminación posibles y así, conducirlo a su integración comunitaria como ser social productivo.

Sus políticas de acción se circunscribieron al impulso de la optimización del proceso de aprendizaje de los atípicos, actualizando sus potencialidades residuales y al mismo tiempo el desarrollo de políticas de acción muy particulares[24].

Políticas de acción de la Dirección General de Educación Especial de 1976 a 1978
Sensibilizar la actitud comunitaria hacia un respeto a la dignidad personal y a los derechos de los sujetos de educación especial.
Procurar la educación al sujeto que presente alteraciones físicas, psíquicas y/o sociales, que interfieran en su proceso de aprendizaje, el desarrollo de su personalidad y su adaptación a la vida.
Lograr la realización integral de los sujetos de educación especial, a partir de sus limitaciones y comprometiéndolos con sus deberes, hasta donde sus posibilidades lo permitan.
Basar el plan de Educación Especial en el diagnóstico y las acciones de un equipo multiprofesional.
Comprometer a la familia, para que participe directamente en el plan educativo.
Procurar la superación y unificación de las normas técnicas de trabajo, fomentando la investigación.
Fomentar todas las acciones de carácter preventivo, para abatir las tasas de incidencia de los sujetos de educación especial.
Trabajar coordinadamente con organismos nacionales e internacionales que desarrollen actividades afines.

Con la profesora Méndez Gracida se consolidó la experiencia de los Grupos Integrados y de los CREE, en el marco del *Plan Nacional de Educación* y se continuó con la instalación de Coordinaciones Regionales en el Distrito Federal y los Estados. En su gestión, se crearon los “Grupos Integrados de Niños Hipoacúsicos” que funcionaron en varias escuelas regulares.

24 DGEE, 1978. *Programa de Educación Especial 1978-1982, p. 13.*

Alumno de Grupos Integrados de Niños Hipoacúsicos en estudio audiométrico

Con el *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública* publicado el 11 de septiembre de 1978, se confirmó que las tareas de la DGEE se centraban en la atención de niños y jóvenes "atípicos", además de organizar, operar y supervisar las clínicas psicopedagógicas, de la conducta, la de ortolalia y otras especialidades; de impartir orientaciones a los padres de los educandos de acuerdo a los programas educativos de la institución; así como de llevar a cabo las investigaciones para el desarrollo y la superación de las tareas de educación especial; preparar maestros especialistas y desarrollar tareas de divulgación y sensibilización dirigidas a la comunidad nacional, para la mejor comprensión del problema de los atípicos[25].

En diciembre de 1978, asumió la Dirección General de Educación Especial la doctora Margarita Gómez Palacio Muñoz, quien daría un impulso renovador a la tarea educativa en torno a la atención de las personas "impedidas" y desarrolló una política educativa, para construir una sociedad igualitaria a través del fomento a la investigación, como medio para transformar la práctica docente bajo los principios de normalización e integración[26].

Durante esta década, la Dirección General de Educación Especial formó parte de la Subsecretaría de Educación Primaria y Normal en la cual, sus funciones se concentraron en organizar, dirigir, desarrollar y vigilar las actividades técnicas, docentes y administrativas del sistema federal de educación especial, en las diversas instituciones establecidas para la atención educativa y de rehabilitación para deficientes mentales, ciegos, lisiados del aparato locomotor, inadaptados y menores infractores, así como de problemas de audición y de lenguaje, tanto oficiales, federales y estatales, como privadas. De igual manera se trabajó en preparar maestros y técnicos en las especialidades mencionadas, a través de la Escuela Normal de Especialización.

En este sentido, la DGEE se ocupó del tratamiento integral de las personas atípicas. A través de sus instituciones, centros y servicios, desarrolló técnicas especiales adecuadas para cada atipicidad, con la meta de convertirlos en personas útiles e integradas a la familia, la escuela y la sociedad.

La DGEE investigó los medios más idóneos para la detección y diagnóstico tempranos, así como la aplicación de técnicas de enseñanza, que posibilitaran una mejor y más rápida recuperación en algunas situaciones, para garantizar a los niños y jóvenes "atípicos", una preparación para la vida productiva.

25 Diario Oficial de la Federación, 11 de Septiembre de 1978. Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, p. 16.

26 Sobre la gestión de la Dra. Margarita Gómez Palacio se ahondará en el siguiente capítulo.

También fue de su responsabilidad auxiliar a la Educación "Pre-escolar" y Primaria, en la atención de los problemas de aprendizaje, de niños con "deficiencias" físicas o mentales inscritos en centros escolares y atendidos, por equipos multidisciplinarios organizados en "Unidades Técnicas" (pedagogos especializados, psicólogos, médicos, sociólogos, trabajadores sociales). Finalmente, la DGEE promovió la investigación para el estudio de los problemas de las atipicidades físicas o mentales, por lo que vinculó investigación-docencia, con la intención de generar aportaciones al campo de la psicopedagogía especial.

La estructura orgánica de la DGEE, además de la Dirección General, se integró por la Subdirección General y la Subdirección Administrativa.

La Subdirección General, tuvo la función de coordinar las tareas inscritas en los planes de trabajo de las siguientes áreas: Departamento Administrativo, Departamento Técnico, Departamento Social y Asistencial y Departamento de Supervisión y Control Escolar. En estrecha relación con la Directora General, esta subdirección vigiló el cumplimiento de los objetivos, políticas y normas generales de trabajo, así como la correcta aplicación de los recursos presupuestales.

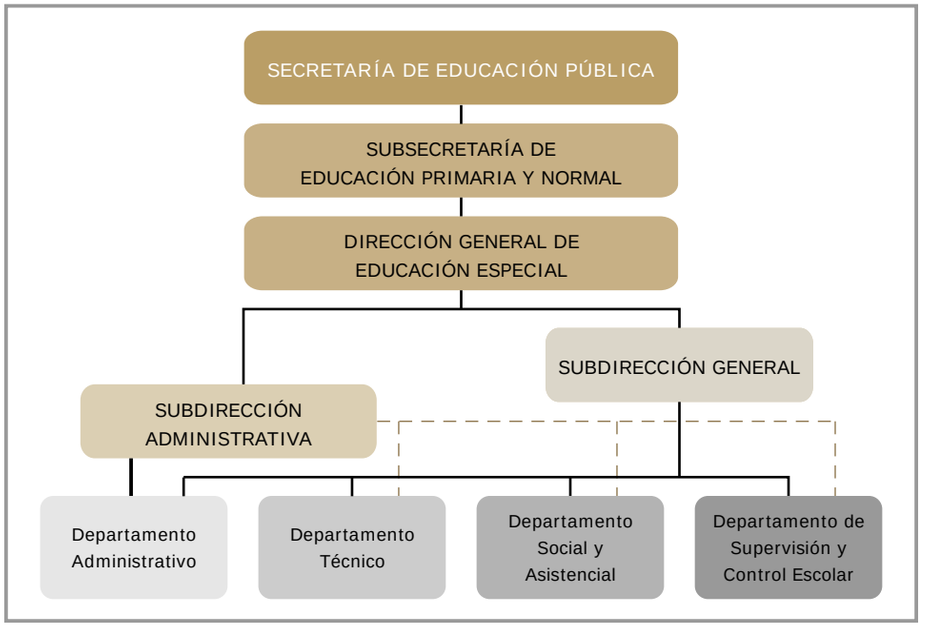
El Departamento Técnico elaboró los planes y programas de los centros de trabajo, vigiló el puntual cumplimiento de los mismos y facilitó los medios humanos y materiales necesarios.

El Departamento Social y Asistencial se integró por una jefatura encargada de disponer, dirigir, conducir y distribuir, con base en funciones, los diferentes aspectos sociales y asistenciales de la Dirección.

El Departamento de Supervisión y Control Escolar contó con asesoría técnica y un cuerpo de inspectores, para supervisar a las instituciones que atendían problemas educativos y de rehabilitación, para niños y adolescentes atípicos. Le correspondió también la supervisión de los Grupos Integrados.

La Subdirección Administrativa tuvo como funciones el registro y trámite de propuestas de nombramiento, bajas, licencias, permutas y demás trámites del personal adscrito a la Dirección General. Formuló y controló el proyecto de presupuesto anual, atendió las cuestiones del activo fijo de las dependencias e instituciones adscritas a ella y llevó la sistematización de correspondencia y archivo. Además, le correspondía dentro de sus funciones, el apoyar y auxiliar a los departamentos en sus solicitudes de recursos humanos, materiales y financieros, mismos que le eran dados a conocer vía la Subdirección General[27].

Por su parte, el Departamento Administrativo se integró por las siguientes dependencias: Proveeduría, Estadística y Pagaduría, Activo Fijo, Control de Presupuesto, Control de Personal (en el DF y foráneo), Oficialía de Partes y Archivo.



27 Dirección General de Educación Especial, Año II, No. 10 abril-mayo de 1974, Op.cit. pp. 24-25

A través de esta estructura organizativa, la DGEE se sumó al proyecto ”modernizador” del país y en específico se consideró la reforma educativa desde educación especial, como un conjunto de cambios que debían tener lugar en los sistemas educativos, tanto en su organización como en su contenido y métodos, con el propósito de superar fallas y omisiones, además de elevar su rendimiento. Significó también el plantear nuevas perspectivas para la educación y la posibilidad de hacerla avanzar al ritmo de los cambios que ocurrían en la sociedad[28].

2.2. La atención a las personas con discapacidad y a aquéllas con problemas de lenguaje y aprendizaje

Los setenta planteó nuevos retos para la educación, centrados principalmente en dar respuesta a tres cuestiones fundamentales:

a) Educar a un número cada vez mayor de personas;

b) Educar mejor y con mayor eficacia; y,

c) Educar a más, con menos costo.

En ese contexto surgió la tecnología educativa, como una estrategia científica para abordar el quehacer cotidiano, dándole un enfoque sistemático e interdisciplinario, cuya aplicación ofrecía una alternativa de solución a las deficiencias educativas enfrentadas en esa época.

La tecnología educativa se consolidó como un medio para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en forma sistémica y organizada, proporcionando estrategias, procedimientos y medios emanados de los conocimientos científicos en que se sustentaba. Sus bases son el resultado de teorías psicológicas, teorías de sistemas y teorías de la comunicación.

En el marco teórico de la tecnología educativa, la DGEE se planteó una serie de problemáticas psicopedagógicas en la atención de las personas llamadas “atípicas”, “impedidas” “física y/o mentalmente desfavorecidas”, centradas bajo una perspectiva científico-tecnológica:

Problemas psicopedagógicos
Se puede mejorar el rendimiento escolar, mediante la aplicación de una multitud de métodos de enseñanza experimentados y comprobados.
Por medio de la educación activa, es posible desarrollar la capacidad reflexiva, la sociedad y la madurez emocional de los educandos.
Es necesario basar la docencia en el conocimiento y evolución del niño. Convendría diversificar y experimentar métodos y técnicas que faciliten el aprendizaje de los educandos.
Los problemas de aprendizaje deben abordarse con criterios científicos y con base en diagnósticos precisos, para atender en las escuelas los casos correctivos de su competencia y canalizar los demás a las instituciones especializadas que se requieran.

Atender y resolver estos problemas psicopedagógicos, fue considerado como imprescindible para abordar la “escolaridad” en la rehabilitación del impedido, puesto que se atendían los años formativos de su personalidad y su cauce hacia una adecuada integración social.

28 Mayagoitia, O., (sin fecha), Los grupos integrados, p.5.

2.2.1. Pensamiento psicopedagógico de los setenta

Como se acaba de mencionar, uno de los hechos más notables de los procesos educativos a partir de los años sesenta, fue la aparición de una nueva orientación pedagógica basada en los métodos y técnicas de la llamada tecnología educativa. La significación de su marco conceptual en educación, puede advertirse en dos planos: el del conocimiento y el de la acción pedagógica. Ambas han sido históricamente impulsadas por:

a. La innovación pedagógica de los años cincuenta, que tomó en cuenta los ritmos y fases de desarrollo del niño, situación que lo colocó como sujeto activo en la educación a partir de sus centros de interés, suscitando su cooperación en lugar de sólo su colaboración y motivando su afán por el descubrimiento.

b. La crítica a un sistema de enseñanza que en los años sesenta, ante las altas tasas de crecimiento demográfico, impuso planes de educación de acuerdo con los requerimientos de los sistemas productivos.

c. La generación y disponibilidad de ayudas audiovisuales en el ejercicio del aprendizaje en los años setenta, es decir, el apoyo en diversos medios de difusión que imponen nuevas formas de comunicación en la educación, incorporando los procesos de enseñanza aprendizaje programados[29].

La tecnología educativa incorporó los hallazgos y técnicas de la psicología, la comunicación y la teoría general de sistemas, lo mismo para realizar una pequeña clase en el proceso enseñanza-aprendizaje, que para considerar al sistema educativo en su totalidad.

En este sentido, la línea de trabajo de la tecnología educativa dominó ampliamente el panorama educativo en México y América Latina en su conjunto.

En un sentido estrictamente psicopedagógico, este enfoque teórico se nutrió de las aportaciones de autores como Skinner, Mager, Bloom, Keller, Ausubel, Bruner, Chadwick, con los fundamentos de las teorías conductistas y cognoscitivistas, teoría general de sistemas, modelos de comunicación y administración empresarial.

Es innegable que la tecnología educativa impregnó el pensamiento psicopedagógico de un enfoque neopositivista y experimentalista, además de un conjunto de categorías teóricas y técnicas, con una amplia difusión en los medios educativos gracias al apoyo de la UNESCO.

Algunas de las principales nociones o categorías “teórico-técnicas”, en que se fundamentó la tecnología educativa y desde las cuales se conceptualizó el proceso educativo, mencionamos las siguientes:

- Noción de conducta observable (objetivos conductuales) del organismo (estudiante).
- Noción de la función de control que el docente tiene de los estímulos, conductas y reforzamientos, para moldear el aprendizaje de los alumnos, concretada en los macroprogramas de modificación de repertorios profesionales (planes y programas de estudio por objetivos).
- Noción del aprendizaje donde se exacerba lo individual del proceso.
- Noción de atomización, control del aprendizaje y del “medio ambiente” como sistema.
- Noción de evaluación como control y retroalimentación del sistema, es decir, visualizar el proceso de cambio de conducta como un sistema a evaluar y retroalimentar.

29 Ojeda, 1985, p.7.

En síntesis, la tecnología educativa se aplicó en los campos de la programación y diseño curricular por objetivos conductuales, fortaleció los criterios de organización del currículum, con base en una estructuración lógico disciplinaria, propició un diseño instruccional bajo una concepción lineal e individualista del aprendizaje, sostuvo una idea de evaluación educativa sistemática lineal de insumo-proceso-salida-retroalimentación, además de una evaluación sustentada en técnicas psicométricas y por norma estadística. Finalmente, en el campo de la capacitación docente se mantuvo una concepción empresarial de la formación de recursos humanos, la instalación de clínicas o talleres de microenseñanza y el entrenamiento en el control operativo de ambientes educacionales.

En sentido estrictamente psicológico, la tecnología educativa recuperó el principio donde el comportamiento se podía controlar, sólo cuando se conocía la clase de comportamientos que se deseaban estimular. Una vez con la certeza de esto, entonces mejoraban considerablemente las oportunidades de elaborar técnicas para lograr que la "gente", se comportara de una determinada forma.

Bajo estas ideas se desplegó la estrategia tecnológica fiel a lo prescrito, en la cual, se otorgó al maestro y a los especialistas de educación especial, un arsenal de técnicas e instrumentos para moldear la conducta del alumno. Tanto el maestro como el especialista "operaban" sobre los datos de la conducta inicial observable, para "conducir" al cambio final que se esperaba expresado en un objetivo. Este objetivo, fue el término traducido en conducta más el contenido de fines educativos. Por ello, el rol de los docentes fue *operativizar* el fin en objetivo y el del alumno, lograrlo bajo una conducta observable y evaluable[30].

La tecnología educativa, fue una característica central en los años setenta y la justificación principal para la creación de instituciones y servicios de la DGEE. Su expresión más nítida en la educación especial lo representó el diagnóstico integral. Éste adquirió su fundamento no sólo en el ámbito estrictamente pedagógico o psicológico, sino además abarcó la aplicación de exámenes médicos y sociales. Estas cuatro líneas del diagnóstico, junto con una observación razonable, tuvieron como consecuencia nunca etiquetar a un niño sin estar seguro de su condición.

Este posicionamiento psicopedagógico, se integró en una concepción de pedagogía especializada como disciplina científica, constituida por principios específicos ampliamente probados y forzosamente conocidos, para garantizar la eficiencia de la labor educativa especializada. Si bien es cierto que estos principios específicos se inscribían en la perspectiva de los Grupos Integrados, se retoman para dar cuenta del pensamiento de la DGEE en su conjunto y hacían referencia a:

- Individualización. La regla de oro de la pedagogía especial, fue la atención individual por medio de programas realizados para cada niño acordes con sus necesidades, motivaciones y procesos evolutivos del aprendizaje en forma graduada. Cada niño se vio como un caso diferente que exigía un plan de tratamiento adaptado, tanto a sus limitaciones como a sus mejores posibilidades, al hacerse necesaria la vigilancia y valoración constante de los progresos por lentos o mínimos que fueran. Si el alumno fue correctamente estudiado, diagnosticado y sometido a un plan de tratamiento conveniente, entonces, las fallas, el estancamiento y aún el retroceso en el aprendizaje sólo fue atribuido a errores metodológicos de control o de aproximación al problema.

- Educación Integral. En este sentido, involucró una mirada multiprofesional que articulara la adaptación al ambiente escolar, familiar y social; de la preparación para la vida productiva a

30 Fernández, 1981, Planteamiento metodológico de la tecnología educativa. En Ojeda, G., 1985, La Tecnología Educativa, p. 64-65

través del entrenamiento de la coordinación manual y el manejo de herramientas y técnicas de trabajo; la autosatisfacción así como la eficiencia y la adecuación a las relaciones interpersonales en el hogar, la escuela y la comunidad; situaciones equiparables a los aspectos propiamente escolares.

- Función de sustitución o compensación. El problema máximo de la pedagogía especial fue conocer qué condiciones limitativas imponía el organismo a la actividad psíquica. Se trató de buscar la actividad sustitutiva basada en el ejercicio de actitudes particulares u órganos relativamente menos afectados, que pudieran influir sobre el desarrollo de capacidades mentales o físicas más "perturbadas" por ejemplo: en el caso del ciego, la falta de visión se compensó por la actividad de los demás perceptores, fundamentalmente táctiles, auditivos y quinestésicos. Con base en las aportaciones neurofisiológicas y psicopedagógicas se impulsó, entre otros, el entrenamiento perceptivo, motor y de lenguaje, para detonar el desenvolvimiento del potencial infantil y obtener su máximo rendimiento.

- Estimulación sistemática dirigida. Este principio tuvo como punto de partida, que sólo era posible educar la personalidad a través de la estimulación de la actividad mental, las experiencias visuales, auditivas, táctiles y motrices, lo que indudablemente mejoraría el rendimiento intelectual haciendo al niño más "educable", maduro y apto para su realización tanto individual como social.

- Educación precoz y oportuna. En la década, se consideraron los primeros años de vida del ser humano como extraordinariamente ricos en posibilidades para modelar y adquirir la personalidad. La creación de las condiciones más adecuadas para el desarrollo del sistema nervioso y su maduración, implicó iniciar de manera precoz el amplio proceso educativo de los alumnos durante la vida. En el deficiente mental o en el físicamente limitado, se hizo indispensable iniciar el proceso de educación especial lo más temprano posible, con el objetivo de utilizar rápidamente los elementos residuales que aún se encontraran en evolución.

- Libertad y actividad constante como expresión de la personalidad. El trabajo libre pero organizado, la actividad constante, espontánea pero orientada y el uso del ocio, permitían el aprendizaje eficiente así como un mayor repertorio de experiencias personales, para la integración del conocimiento y un sano desarrollo de la personalidad del niño.

"Las estrategias educativas" del especialista, debían orientarse en aprovechar cada momento de convivencia en la escuela y de la actuación dentro del hogar, para modificar positivamente respuestas negativas o inadecuadas. Las capacidades, destrezas y habilidades a desarrollar en el niño o a ser desplegadas por el maestro, eran:

- Capacidad de autonomía o de autosuficiencia. Esto es, crear las condiciones necesarias para que el niño se oriente a sí mismo en sus decisiones, preferencias y aprendizaje. Que se enseñe a aprehender y a aprender, logrando la capacidad para diferenciar; un alumno que escoja y prefiera en armonía con su ambiente y consigo mismo.

- Enseñanza utilitaria. Hacía referencia a la enseñanza con aplicación en la vida práctica y en consecuencia se evitarían los conocimientos que dadas las limitaciones del deficiente mental, tendrían poca o ninguna utilidad adaptativa. Se promoverían los conocimientos, hábitos y habilidades básicos, que permitieran un sano ajuste a las exigencias del ambiente de las capacidades deficitarias.

- Enseñanza concreta, objetiva y funcional, es decir, adoptar los mejores procedimientos didácticos.

- Adaptación social. Era considerada como la última etapa del largo y difícil proceso educativo especializado, el cual abarcaba desde la capacidad para realizar actividades de la vida cotidiana como vestirse, hasta las más elementales reglas de urbanidad, para ubicar al educando en la sociedad con la mínima dependencia social o económica de otros. Para lograr insertar en la sociedad al impedido, era indispensable intervenir con la rehabilitación integral tanto psicopedagógica como social, emocional y vocacional[31].

Sin embargo, estos principios –además de la pedagogía especial- no podrían comprenderse sin una concepción puntual de escuela y de aprendizaje. La escuela, se consideró como el centro fundamental donde se desarrollaban los procesos de aprendizaje dentro de una sociedad. La escuela de los años setenta, debía considerar este aprendizaje como un proceso permanente de adquisición de conocimientos, tomando en cuenta que una "reproducción" de lo aprendido, significaba una organización de los mismos conocimientos al permitir la innovación de lo memorizado y, en ese sentido, la trasformación de lo aprendido. Es decir, responder a la facultad de adaptar los conocimientos a todo cambio, aportando un instrumento permanente para la creatividad que permitiera al educando, establecer bases para hacer frente al futuro dentro de una sociedad en constante cambio.

Para garantizar el éxito de la actividad, en las escuelas debían detectar las mejores posibilidades del alumno para el desarrollo adecuado del aprendizaje escolar, al establecer lineamientos de la metodología a utilizar y proveer de materiales didácticos. De igual forma, se debían promover cursos que constituyeran un auxiliar para el maestro, establecer metas del aprendizaje con fundamentos y donde debían colaborar los docentes y el equipo multidisciplinario, para lograr a través de los planes y programas de estudio, la creatividad que detonara las potencialidades del sujeto, mantener y renovar las motivaciones para el aprendizaje en los alumnos, adecuar el currículum al desarrollo, maduración y crecimiento del educando, así como evaluar los procesos de aprendizaje en forma constante evitando la aplicación de pruebas, que produjeran situaciones negativas del alumno hacia la adquisición de conocimientos, reflejados en una manifiesta aversión a la escuela. Finalmente, se debía impulsar la aplicación del aprendizaje a la vida práctica considerando que lo aprendido en la vida escolar, es el inicio de una proyección hacia la vida social[32].

En otras palabras, el pensamiento psicopedagógico de la década afirmó la obligación de modificar el modelo académico tradicional, para transitar a uno que permitiera la formación de hábitos para el desarrollo de la personalidad, indujera al educando una conciencia social e hiciera efectivo el ideal de que cada individuo se convirtiera en el agente de su propio desarrollo.

2.2.2. Marco conceptual del modelo rehabilitatorio y el médico-terapéutico o clínico-médico

Resulta importante advertir que hacer referencia a la idea de modelo a través de la historia de la educación especial, implica de entrada un modo de sentir, de pensar, de ser y de hacer educación en una circunstancialidad sociohistórica particular. Su trascendencia radica en explicar la construcción teórica, es decir, situar los planteamientos sustantivos que dan cuenta de la especificidad de su funcionamiento y de su lógica interna[33].

Con este planteamiento, en la recién creada Dirección General de Educación Especial, se implantó un modelo de atención

31 Mayagoitia, O., (sin fecha), Los grupos integrados. Op.cit. pp. 26-35.

32 Dirección General de Educación Especial, 1975. Plan Saltillo, p. 10-12.

33 Ferry, G., 1990.

fundamentado en la elaboración científica desde diversas miradas como la: psicológica, médica, antropológica, sociológica y económica. Su marco conceptual se nutrió de las aportaciones de la escuela norteamericana en particular y de la escuela anglosajona en general.

Las influencias dominantes de estas escuelas conformaron las definiciones profesionales en torno al modelo médico. Esta visión impuso la presunción de inferioridad biológica o fisiológica de los sujetos "atípicos"; es decir, se enfatizó la categoría de "carencia-deficiencia" y/o "problemas": sordos e hipoacúsicos, ciegos, débiles visuales, deficientes mentales, lisiados del sistema músculo esquelético o de inadaptación escolar y social. En cierto sentido, el modelo de atención en esta década, implicó por lo tanto un problema médico aunado a la visión de un problema individual. Por ello, se confinó la atención a las disciplinas de la medicina y la psicología como un objeto de preocupación teórica y empírica[34].

Tanto la medicina como la psicología utilizaron a la rehabilitación para enseñar a quienes "sufrían" de alguna "invalidez", a vivir y trabajar tan eficazmente como fuera posible con sus aptitudes físicas restantes[35].

No olvidemos como a partir del desarrollo de la psicometría moderna (Binet- Simon), la segunda mitad del siglo XX se caracterizó por la proliferación de pruebas que comenzaron a perfeccionarse hasta alcanzar una amplia refinación y difusión. Los test, fueron el medio idóneo para el diagnóstico, particularmente de la "deficiencia mental".

Por otra parte, las aportaciones de instituciones como la American Association on Mental Deficiency (AAMD) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), extendieron la mirada a la rehabilitación de las personas "deficientes mentales", donde se coordinaban medidas médicas, sociales, educacionales y vocacionales, para "entrenar" o "reentrenar" al individuo[36].

En lo referente a la atención de los "lisiados del sistema músculo esquelético", las aportaciones de la escuela norteamericana tuvieron gran relevancia, principalmente las del Instituto de Medicina Física y Rehabilitación a través de los médicos George G. Deaver y Mary Eleonor Brown, además del Instituto para Lisiados e Incapacitados y de los Departamentos de Medicina Física y Rehabilitación de Nueva York.

La escuela norteamericana enfatizó que la medicina física y la rehabilitación, ofrecían las herramientas terapéuticas más idóneas y al mismo tiempo, recuperó los conocimientos en electrónica y biofísica, para la comprensión de los principios biológicos y biomecánicos implicados en los procesos patológicos de los "incapacitados", así como un mayor entendimiento en lo concerniente a la importancia de los factores psicológicos, vocacionales y sociales en el manejo de estos grupos de pacientes.

Durante los años setenta, en México existieron grandes precursores de ese modelo de atención, entre ellos el Dr. Rafael Santamarina y el Dr. Roberto Solís Quiroga. El Dr. Santamarina[37] dirigió la traducción y normalización de pruebas psicométricas para niños mexicanos, de ahí que sea el pionero de la psicometría en el país. A partir del análisis comparativo entre la escala Binet-Simon, la revisión Stanford y su adaptación, en 1932 aplicó a la población escolar anexa a la Policlínica No. 2, un estudio que integró lo médico, lo pedagógico, lo psicológico y lo social. Como consecuencia, se formalizó la clasificación de los grupos con una mirada homogeneizadora, lo cual facilitó la investigación de los llamados "anormales" y apuntaló su proceso de atención desde la "educación especial"[38].

34 Oliver, M. en Barton, L., 1998, p. 35.

35 Buchwald, E., 1978. pp. 3-4

36 Bofill Ródenas, A. M., 2008. Valoración de la condición física en la discapacidad intelectual. Barcelona. Obtenida el 12 de diciembre de 2010 de http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0121109-093409//AMBR_TESIS.pdf

37 Rafael Santamarina y los orígenes de la psicometría en México, (sin fecha). Obtenida el 12 de diciembre de 2010 de http://htpprints.yorku.ca/archive/00000242/

38 Álvarez, et.al. 1998, p.53.

Por su parte, el Dr. Solís Quiroga diseñó a través de sus investigaciones en torno a la psicopatología de la infancia y de la adolescencia, el programa general para el Instituto Médico Pedagógico (IMP), donde incorporó las aportaciones de la medicina y la psicología bajo una perspectiva centrada en la rehabilitación del deficiente mental y, al mismo tiempo, integró estas investigaciones en su obra *Las oligofrenias en la primera infancia*[39].

De igual forma, con la fundación en 1951 del Instituto Mexicano de la Audición y el Lenguaje, A.C. (IMAL), por parte del Dr. Pedro Berruecos Téllez -eminente médico audiólogo, dedicado al diagnóstico, tratamiento y rehabilitación de la sordera- se creó en México y en América Latina, la primera institución en su género. Su tarea fundamental se centró en el estudio de los procesos normales y patológicos de la comunicación lingüística: audición, voz, lenguaje oral y escrito, con la finalidad de conocer la forma como se desarrollaba normalmente la recepción y la expresión del lenguaje y además, los mejores caminos para habilitar o rehabilitar la comunicación lingüística no desarrollada, mal desarrollada o interrumpida.

El IMAL desplegó programas de prevención, identificación y diagnóstico temprano; así como la adaptación de prótesis auditivas y programas de educación especial, habilitación o rehabilitación de los problemas de la audición, la voz, el lenguaje oral y escrito. En el instituto, se promovió el uso del Método Oral como forma –única— de comunicación para los sordos y abrió en sus instalaciones una "escuela oral" para niños sordos, además de "clínicas" de rehabilitación para adultos "ensordecidos", afásicos o tartamudos. Asimismo, ofreció la carrera de *Profesor en Problemas de la Audición, la Voz y el Lenguaje*, de *Terapista en Problemas del Aprendizaje* y de *Técnico en Audiometría*, inicialmente como profesiones técnicas y posteriormente, como licenciaturas y maestrías[40].

El discurso teórico, bajo estas consideraciones, colocó al proceso de atención, sobre una base de carácter esencialista, es decir, la condición de "atipicidad" fue situada en las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas, por lo tanto los "déficits" constituyeron una patología individual. En otras palabras, en el planteamiento esencialista está implícita la creencia de que un "déficit" pertenece al ámbito individual, con probables causas biológicas más que sociales. Con esta postura, se partió de un supuesto donde una vez identificados los "problemas", era posible hacer previsiones médicas y educativas para resolver la "insuficiencia" individual[41].

Los precursores de la mentalidad esencialista, difuminaron en los sistemas de educación especial una perspectiva "individualista" centrada en el trastorno del sujeto, es decir, el individuo se considera como portador de la problemática, cualquiera que ésta sea. Por lo tanto, conceptos como problemas de aprendizaje o deficiencias de cualquier índole, se situaron única y exclusivamente en el niño, como condiciones inherentes a él.

Al mismo tiempo, se detonó un auge del estudio de la "atipicidad" con base en investigaciones epidemiológicas y etiológicas, para la identificación de las causas de la "deficiencia" y/o "trastorno", lo cual implicó el estudio exhaustivo y detallado, con rigor científico, de los individuos en el marco de una percepción biológico-médica de la "normalidad". El resultado fue una proliferación de términos para referirse al individuo con deficiencias o trastornos, mismos que resultaron del comparativo estadístico en torno a la "norma" y, por otra parte, reflejaron la creación de un extenso campo de especialización, el cual invariablemente tuvo como consecuencia la constitución de una base propicia para la clasificación de los sujetos.

39 Ibid. p.

40 Instituto Mexicano de la Audición y el Lenguaje A.C. Obtenido el 13 de diciembre de 2010 de: *http://www.espaciologopedico.com/directorio/detalle?action2=9&Id=12*

41 Riddell, S. en Barton op. cit. p. 101

Esta tendencia en los setenta, tuvo una influencia definitiva en los criterios de apertura de los servicios de educación especial, la cual se realizó en función de las formas de clasificación de los niños y jóvenes de acuerdo con su "deficiencia o atipicidad". En congruencia con ello, lo "especial" se inscribió como un atributo de los sujetos.

La clasificación de los individuos se vio fortalecida por las aportaciones de la teoría conductista que atribuía una importancia central al diagnóstico[42]; éste se visualizó como eje vertebral en la valoración, determinación, descripción y clasificación de los sujetos. Tuvo como medio y fin dos propósitos sustantivos: ubicar al sujeto adecuadamente en su "tratamiento rehabilitatorio" y al mismo tiempo, descubrir las causas subyacentes de las "deficiencias".

En el modelo de atención de esta década, la tarea del diagnóstico posibilitó la rehabilitación concentrada en el sujeto como "paciente", quien requería de una intervención individualizada de los especialistas. El objetivo de la rehabilitación fue compensar la "atipicidad", a través del desarrollo de las capacidades y modificar la conducta de los sujetos, para que pudieran enfrentarse a los desafíos de la vida. Así, el individuo sólo podía incorporarse con plenitud a la sociedad de los "normales", si él había sido "rehabilitado". El grado de destrezas logradas o recuperadas por la persona, fue el referente para determinar los resultados de la rehabilitación. Bajo los rasgos de este modelo de atención, se hizo énfasis en la existencia de dos tipos de alumnos: los que reciben educación especial y los que sólo reciben educación. Con lo anterior, se conformó el origen de la agrupación homogénea de alumnos.

Al recapitular, el marco conceptual del modelo rehabilitatorio y el médico-terapéutico o clínico-médico:

- Tuvo como base una perspectiva individualista.
- Privilegió la existencia de ambientes específicos en escuelas especiales.
- Animó una enseñanza y una regulación muy especializada.
- Detonó el desarrollo personal basado en grupos de pertenencia, es decir, en torno a "similitudes".
- Implantó un currículo paralelo que se desarrolló con recursos de diferente orden y especializados.
- Animó una propuesta de trabajo-intervención centrada exclusivamente en las características del niño; es decir, a través de la diferenciación de las "deficiencias" a las que se les dio una respuesta compensatoria en términos rehabilitatorios.

2.2.3 Conceptualizaciones sobre educación especial en estos años

La reforma educativa implicó un conjunto de cambios en el sistema educativo, tanto en su organización como en su contenido y sus métodos, con el propósito de superar fallas u omisiones y elevar sus rendimientos. Significó además, el planteamiento de nuevas perspectivas para la educación, a fin de hacerla avanzar al ritmo de los cambios que iban sucediendo en la sociedad.

En ese contexto, bajo la gestión de la profesora Mayagoitia de Toulet, la Dirección General de Educación Especial formó parte en el planteamiento de los cambios que se debían operar a fin de mantenerse al día y renovar su sistema de trabajo, desarrollando su primer *Reglamento Interno, el Manual de Organización y el Plan Nacional*, considerando la conceptualización de la educación especial como:

> *La Educación Especial es la rama de la Educación que mediante la aplicación coordinada de un conjunto de acciones, tácticas, organización, metodología, didáctica y*

42 Bloom, Hastings, Madaus, (1975), p. 135.

nomenclatura específica, propicia el desarrollo integral y armónico de la personalidad, impulsando la formación de hábitos, destrezas y habilidades, y el desarrollo de capacidades y conocimientos en los niños atípicos[43].

En este sentido, el objetivo de la DGEE fue lograr que el individuo "atípico" se integrara socialmente tomando en cuenta sus limitaciones. Se concebía, entonces, a la educación especial como un proceso de formación apoyado en la pedagogía especial y coordinada con métodos y técnicas adecuadas, que procuraban el desarrollo máximo del ser y su integración al medio en forma productiva.

La utilización de programas, métodos y técnicas específicas adecuadas a las características y limitaciones de cada una de las atipicidades de los alumnos, implicaron una tarea del maestro especialista basada en los siguientes principios/metas:

a. La individualización, para lograr la auténtica plenitud del sujeto atípico.

b. La formación de hábitos, aptitudes, capacidades, conocimientos, destrezas y habilidades en el sujeto atípico, para hacer efectivo el ideal de que cada individuo se convierta en el mejor agente de su propio desenvolvimiento, evitando su tradicional e injusta segregación.

c. Respetar los derechos de los sujetos atípicos como los de cualquier otro individuo[44].

d. Propiciar en el grupo social nacional un cambio en la mentalidad, para aceptar al atípico y con ello, logre integrarse con sus derechos.

e. Proporcionar al atípico una educación integral a través de todo el proceso educativo, para que logre adaptarse a la vida cotidiana.

f. Proporcionar estimulación perceptual y psicomotricidad para preparar física y mentalmente al atípico, en el aprovechamiento de los recursos y así, ayudarle en sus limitaciones.

g. Impartir educación especial en forma objetiva, concreta y funcional.

h. Proporcionar la adquisición de una técnica de trabajo a través de estimular las aptitudes necesarias, para que pueda más tarde participar en un oficio[45].

Los conceptos fundamentales de la DGEE en este lapso fueron:

- La educación es perfeccionamiento intencionado de las potencialidades humanas...posibilidad a la que tiene derecho todo ser humano, independientemente de sus capacidades y limitaciones.

- El organizar las ideas, recursos y acciones a favor del perfeccionamiento de las potencialidades humanas, es lo que da lugar a la Pedagogía.

- Una de las ramas de la pedagogía es la llamada pedagogía diferencial, cuya acción educativa se refiere a sujetos con alguna tipología diferente, en cuanto a características generales y/o específicas de las que se tienen por "normales".

La educación especial está entonces incluida en la pedagogía diferencial y se puede definir como el conjunto de acciones específicas dirigidas a desarrollar las potencialidades residuales del sujeto que, por alguna alteración física, psíquica o social, presenta problemas en su aprendizaje.

43 Dirección General de Educación Especial, Año II, No. 10, abril-mayo de 1974. Op.cit. p. 5

44 Ibíd. p. 7

45 Valdés, S. Actualidad de la Educación Especial en México. Mimeo.

"Con esta materia como objeto de atención, podemos conceptualizar a la Dirección General de Educación Especial como la dependencia de la Subsecretaría de Educación Básica, que tiene bajo su responsabilidad la incorporación a la vida social y productiva de los niños y adolescentes atípicos a través de procedimientos pedagógicos específicos"[46].

2.2.4. Los servicios de educación especial

En este andar de la educación especial y después de 100 años de la fundación de la Escuela Nacional para Ciegos, la década de los setenta, representa un corte significativo en su historia, fundamentalmente por los servicios educativos creados para las personas con alguna atipicidad. En este apartado se analizan, desde el contexto de la recién creada Dirección General de Educación Especial y también, de la flamante reforma educativa en la educación regular.

La Dirección General de Educación Especial estableció la vía institucional para sistematizar y coordinar acciones que dieran respuesta a las demandas de los profesionales y familiares, que cotidianamente planteaban la necesidad de una atención educativa especial para las personas con diferentes atipicidades.

La década se caracterizó por la expansión y creación de servicios educativos para la atención de atipicidades como: Deficiencia Mental, Ceguera y Debilidad Visual, Inadaptación Social, Trastornos del Aparato Locomotor, Problemas de Audición y Lenguaje, así como Problemas de Aprendizaje Escolar a través de Escuelas de Educación Especial, Centros de Capacitación para el Trabajo, Industrias Protegidas, Grupos Integrados, Centros Psicopedagógicos, Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos y Centros de Rehabilitación de Educación Especial (CREE). Asimismo, continuaron su funcionamiento las instituciones pioneras señaladas en el capítulo anterior: la Escuela Nacional para Ciegos, el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, la Clínica de Conducta y la Clínica de Ortolalia.

Escuelas de Educación Especial

Las Escuelas de Perfeccionamiento, que funcionaron en los años anteriores (década de los sesenta), son el antecedente de las Escuelas de Educación Especial. Cada una brindó atención a niños con algún tipo particular de atipicidad, desde 6 meses hasta 15 años de edad. Su objetivo consistió en promover un desarrollo integral, a través de un proceso educativo y rehabilitatorio. Para tal efecto, se requirió de un tratamiento multidisciplinario[47] así como de la construcción de instalaciones y equipos adaptados para su estudio, diagnóstico y terapia pedagógica.

El equipo multidisciplinario estaba integrado por: médico, psicólogo, trabajadora social y maestro especialista; quienes de manera coordinada establecían un diálogo entre la familia y la escuela, para el logro de un objetivo fundamental: la integración del atípico a su medio social.

Para la inscripción y atención de los alumnos deficientes mentales se requería de la realización de un diagnóstico integral que comprendiera los aspectos médico, psicológico, pedagógico y social.

El diagnóstico diferencial de la deficiencia mental, exigió la precisión en la determinación de los niveles intelectuales y el análisis del desarrollo o limitación de habilidades de las funciones cognitivas,

46 Dirección General de Educación Especial, 1978. Programa de Educación Especial 1978-1982, Op.cit., p. 7

47 El énfasis en el carácter multidisciplinario de los años setenta, implicó visualizar la calidad de los servicios de la DGEE, a través de realizar de manera eficaz las tareas de prevención, potencializar los canales de detección, procurar una valoración integral, hacer eficiente la elaboración de programas de desarrollo individual, posibilitar la continuidad de un seguimiento más intenso e impactar en el medio social.

para determinar, en función de los resultados, la ubicación escolar y/o canalización del deficiente mental. Para esta valoración se recurrió a una batería psicológica conformada por diversas pruebas: *Terman Merril-Rev, Test del Dibujo de la Figura Humana, Inventario Infantil de Minnesota y la Escala de Inteligencia Stanford-Binet*, entre otras[48].

La atención proporcionada en las escuelas consistía en trabajar con los alumnos aspectos de psicomotricidad gruesa y fina; educación sensoperceptual; adquisición de elementos de "cultura" como el español, aritmética y geometría; investigación del medio geográfico y conservación de los recursos naturales; así como aspectos que facilitaran la adaptación para la vida social, terapia de lenguaje y capacitación para el trabajo.

Los alumnos "deficientes mentales", fueron atendidos en escuelas de educación especial ya fueran federales, estatales, por cooperación y/o particulares. Los datos estadísticos de los primeros cinco años de la DGEE reflejan un incremento sustantivo en la cantidad de alumnos atendidos. A pesar de la especialización de estos servicios, el número de niños beneficiados era muy reducido y se estaba muy lejos de satisfacer la demanda global.

Población escolar de "deficientes mentales" atendidos por la DGEE de 1970 a 1975	
AÑO ESCOLAR	No. DE ALUMNOS
1970-1971	2, 878
1971-1972	2, 917
1972-1973	3, 012
1973-1974	3, 488
1974-1975	3, 693
T o t a l	15, 988

Centros de Capacitación para el Trabajo e Industrias Protegidas para adolescentes con deficiencia mental

Las Escuelas de Educación Especial para adolescentes, tanto las de mujeres como las de varones, son el antecedente de los Centros de Capacitación para el Trabajo que surgieron en esta década. Eran servicios destinados para adolescentes atípicos, con edades de 14 a 20 años. Les ofrecía formación vocacional y ocupacional para permitirles, la autosuficiencia económica y la adaptación social dentro de las limitaciones que su condición les imponía.

Con las actividades y enseñanzas impartidas en estos centros, los alumnos desarrollaban al máximo las posibilidades motrices. Dichas actividades eran fundamentalmente, de realización reiterativa y mecánica donde los jóvenes alcanzaban una velocidad y habilidad notables. La finalidad de este "entrenamiento" en la última etapa de capacitación y posterior a la misma, era tener alumnos capaces de efectuar trabajos de maquila o similares, que permitiera su integración productiva a la sociedad.

Alumnos de la Escolta del Centro de Capacitación para el Trabajo No. 5

48 Educación del Deficiente Mental en México Op.cit.

Las escuelas se convirtieron en verdaderos centros de capacitación y se contaba con los siguientes talleres para varones: panadería, artesanías, fotografía, jardinería, encuadernación inicial (manual), encuadernación superior (con máquinas), carpintería, herrería, talabartería, zapatería, imprenta, mecánica automotriz. En el caso de las mujeres, los talleres eran: manualidades (bordado y tejido), economía doméstica, manufactura de juguetes, corte y confección, cultura de belleza, artesanía rudimentaria simple, e iniciación a las actividades secretariales[49].

Al ingresar a estos centros, los alumnos se integraban al grupo vocacional, en el cual, durante un año, se les enseñaban las técnicas básicas de los diversos oficios del centro; al concluir, se ubicaba al joven en el taller que se adaptara mejor a su interés y capacidad, con un seguimiento y observación constante. En cada taller se trabajaba una hora diaria en conocimientos específicos mínimos, además de conocimientos de lecto-escritura y operaciones aritméticas fundamentales.

Alumno de Industrias Protegidas para adolescentes con “deficiencia mental”

Cada centro contó con un equipo multidisciplinario integrado por psicólogo, médico, trabajadora social, maestra especialista e instructores para los diferentes talleres.

En el caso de las industrias protegidas, se creó un centro oficial dependiente de la DGEE, cuya característica fue la atención a las personas adultas deficientes mentales, que no pudieron ubicarse en un trabajo al egresar de los Centros de Capacitación. En estas instituciones se realizaban diversas actividades remuneradas de tipo industrial o artesanal, con el objetivo de dar atención y ”proteger” a todos aquellos individuos que por cualquier impedimento físico o psíquico, no podían competir en el mercado de trabajo común. Se les proporcionó Seguro Social y, a quien lo requiriera, recibía también apoyos asistenciales como transporte, recreación y vivienda.

Grupos Integrados

A inicios de la década, existía en el panorama nacional un elevado índice de reprobación en los primeros años de primaria y, como consecuencia, un alto porcentaje de alumnos tenía que volver a cursar el año, principalmente el primero. Siempre por problemas en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las operaciones aritméticas. El efecto de este patrón reiterativo perjudicaba al alumno cuyas problemáticas —en muchos casos— no se resolvían con la repetición; además para el Estado, se elevaba en forma notable el costo de su educación.

Esta población en su mayoría, correspondía a niños con problemas de aprendizaje (incluso se utilizó el término de “retardados pedagógicos”), lo cual condujo a la educación primaria, a buscar la solución a este problema en la educación especial. Así, se le pidió ayuda a la DGEE quien empezó a considerar una serie de posibilidades para llevar a la práctica y con carácter experimental,

49 Educación del Deficiente Mental en México. (1998) Sociedad Mexicana para el Estudio Científico de la Deficiencia Mental. Págs. 258- 261

Alumnos de Grupos Integrados a una escuela Regular

recursos psicopedagógicos que condujeran a una solución adecuada para la atención especial de esta población escolar.

En este sentido la DGEE pretendió abatir el alto índice de reprobación nacional en el nivel elemental, al establecer lineamientos idóneos para atender en forma especial, a los niños con problemas de aprendizaje y con ello lograr su integración —o reintegración— a la escuela primaria común y a la sociedad como sujetos productivos.

Para la definición e implantación de estas estrategias se contempló el cumplimiento de los siguientes objetivos centrales:

a. Detectar y diagnosticar a los alumnos de primer grado de educación primaria, a fin de certificar la presencia o ausencia de problemas que afectaban el aprendizaje escolar.

b. Establecer mecanismos adecuados para la atención "curativa", educativa o mixta, de todos aquellos escolares que lo requirieran.

c. Preparar mediante un plan de estudios idóneo, el número adecuado de maestros especialistas en problemas de aprendizaje.

Los grupos integrados se concibieron como la alternativa viable para la atención de estas problemáticas, con el fin de dar atención a las carencias del alumno reprobado sin necesidad de sacarlo de la escuela regular, para evitar marginaciones conducentes a desajustes emocionales. En los grupos integrados se reunían entre 20 y 25 niños con variables similares, que obstaculizaban su aprendizaje y se les proporcionaba, la atención educativa especializada de acuerdo con las características del problema[50].

Estos grupos fueron atendidos por maestros especialistas en la educación de niños con problemas de aprendizaje, recibiendo además un tratamiento integral por parte del equipo multidisciplinario formado por médico, psicólogo y trabajador social. Este equipo tenía como meta, reubicar a cada niño en su grupo normal de clases dentro de la misma escuela, logrando, en el menor tiempo posible, la superación de los problemas presentados.

La esencia educativa de los Grupos Integrados y su razón de ser se inscribió en impulsar la atención especializada, en su aplicación al campo de la escuela primaria, lo cual fue de trascendencia al permitir dar atención específica a los niños de acuerdo con su problemática, así como posibilitar el desarrollo del sujeto en forma integral. Las áreas de conocimiento aplicadas con técnicas especiales, cumplieron el cometido de proporcionar al niño mayores elementos para su integración.

50 Dirección General de Educación Especial, 1975. Plan Saltillo. Op. cit.

Los maestros debían tener un profundo conocimiento del trabajo pedagógico, por lo que la carrera de especialista fue un requerimiento indispensable. Así se posibilitó la recuperación pedagógica del alumno y su incorporación al grado de escolaridad correspondiente. Los docentes ampliaron su quehacer a través de la orientación a las familias, en actividades para desarrollar en el hogar, lo que fortaleció una mayor sensibilización, así como la "canalización" de algunos alumnos a escuelas especiales para su atención educativa, cuando así lo requería el caso.

La DGEE implantó un *Plan de Trabajo para el Fortalecimiento de los Grupos Integrados* que implicó puntualizar once aspectos:

1. Iniciación con entrevistas a inspectores y directores, conferencias de orientación a maestros sobre la importancia y fines de los programas integrados y al mismo tiempo, orientación sistemática a los padres de familia para continuar esta labor dirigida y reforzada en sus propios hogares.

2. Planear y realizar la selección y clasificación con equipos de la Unidad Técnica y de Investigación de la DGEE, con base en un diagnóstico integral (médico, psicológico, pedagógico y social) a efecto de identificar a los niños atípicos lo más precozmente posible.

3. Organización de grupos con un máximo de 25 educandos, en caso de deficiencia mental ligera.

4. Organización de servicios de terapia pedagógica y técnica rehabilitatoria, en caso de niños con problema de lenguaje, hipoacúsicos o con problemas de conducta.

5. Selección de los mejores maestros especialistas, a efecto de garantizar y prestigiar la labor desarrollada en estos grupos.

6. Dotar las aulas destinadas para ellos con instalaciones adecuadas: sección de material didáctico, sección del hogar, de música, de ortolalia, juguetería, o lo que se requiriese.

7. Evitar toda designación diferente a la adoptada en los grupos ordinarios de la escuela donde el niño se encuentra.

8. Organización y supervisión técnica a cargo de la supervisora de grupos integrados de la DGEE.

9. Control y estudio minucioso para la promoción de los alumnos, con el fin de poder reintegrar en grupos superiores a quienes tuvieran mayor capacidad, o bien encauzar hacia las escuelas de Educación Especial a quienes no puedan continuar en la escuela primaria regular.

10. Garantizar la eficiencia terminal en la atención de los alumnos atípicos, para abatir el elevado costo de la educación, originado por el grave problema de la reprobación y deserción escolar; logrando al mismo tiempo, prevenir su canalización a escuelas de educación especial.

11. Contribuir eficazmente mediante estudios científicos, a reducir cada vez más la reprobación del primer año del nivel elemental[51].

No cabe duda que en 1971, el apoyo del subsecretario de Educación Primaria y Normal, Ramón G. Bonfil para el surgimiento de los Grupos Integrados se vio fortalecido al cierre de la década, a través del *Programa de Primaria* para *Todos los Niños*, lo cual detonó la expansión del servicio por todos los estados de la República, como se muestra en los datos de la siguiente tabla[52].

51 Mayagoitia, O. (sin fecha), "Los grupos integrados de niños atípicos, anexos a las escuelas primarias". Mimeo.

52 Secretaría de Educación Pública, 1982, pp. 33-34.

Incremento de Grupos Integrados y Atención de Alumnos
Periodo 1976 - 1979

Entidad / Ciclo escolar	1976-1977		1977-1978		1978-1979	
	GI	AI	GI	AI	GI	AI
Aguascalientes					3	60
B.C. Norte						
B.C. Sur						
Campeche	9	150	10	221	31	641
Coahuila	69	1195	67	868	92	1368
Colima					36	720
Chiapas					20	400
Chihuahua						
Distrito Federal	104	2440	120	2592	129	2390
Durango			7	136	7	136
Guanajuato	6	153	31	700	33	740
Guerrero					5	100
Hidalgo						
Jalisco						
Edo. de México						
Michoacán	7	125	7	144	21	424
Morelos						

Incremento de Grupos Integrados y Atención de Alumnos
Periodo 1976 - 1979

Entidad / Ciclo escolar	1976-1977		1977-1978		1978-1979	
	GI	AI	GI	AI	GI	AI
Nayarit			4	84	5	104
Nuevo león	80	1618	78	1569	120	2400
Oaxaca			20	400		
Puebla	8	205	8	212	10	252
Querétaro					20	400
Quintana Roo	9	190	8	165	8	165
S. Luis Potosí						
Sinaloa						
Sonora						
Tabasco						
Tamaulipas						
Tlaxcala					20	400
Veracruz					23	460
Yucatán	4	113	10	223	14	303
Zacatecas						
TOTAL	301	6184	350	6914	617	11863

GI Grupos Integrados AI Alumnos Integrados

Centros Psicopedagógicos

Este tipo de servicio surge a finales de la década, como respuesta a la inminente necesidad de atender a los alumnos de 2º a 6º grado de la educación primaria con problemas de aprendizaje u otros como conducta, adaptación y lenguaje, que repercutían en el logro del aprendizaje.

Eran unidades donde el trabajo de los equipos multidisciplinarios (médicos, maestros especialistas, psicólogos y trabajadores sociales), consistía en elaborar un diagnóstico individual y un plan de tratamiento multidisciplinario, para resolver problemas como dislexia, disgrafia y discalculia.

Los alumnos acudían a su "tratamiento" en el turno alterno a su atención en la escuela primaria.

Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos

En esta década, el Instituto Nacional para la Comunicación Humana (INCH), además de los servicios de rehabilitación ofrecidos a niños con problemas de audición (hipoacusia y sordera), estableció una escuela primaria experimental en 1974, para aquellos alumnos que incorporados al programa de rehabilitación oral del instituto, no accedían a los conceptos académicos. Brindaron atención escolarizada en grupos de 1° a 3°, seleccionando los objetivos de los programas de la SEP, con posibilidades de ser alcanzados por ellos.

Un año después y con la firme convicción de favorecer la socialización de estos alumnos, se integró durante el ciclo escolar 1975-1976 el primer grupo de hipoacúsicos a una escuela regular. Para el grupo se disponía de un aula dentro del plantel, donde recibían la enseñanza en las asignaturas correspondientes. En el caso de las materias como Educación Artística y Educación Física, participarían con otros grupos. De la misma manera, ocurriría con actividades como honores a la bandera, cooperativa escolar, actividades sociales y

Alumno de Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos

extraescolares. En un principio cada alumno recibiría también dos horas de terapia por semana, para la corrección del lenguaje oral, comprensión del lenguaje y áreas perceptuales.

"La idea y el esfuerzo por consolidar el proyecto de integración del sordo al sistema educativo formal y de manera oficial fue del Profesor Octavio Herrera Orozco, director de GIEH con el apoyo de muchas personas que de manera entusiasta nos comprometimos con este programa"[53].

Este programa de integración resultó exitoso y pasó a ser un proyecto especial de la DGEE en 1977. El siguiente año, egresó la primera generación de educación primaria de GIEH. Se buscó entonces la extensión del proyecto a secundaria, para el cual abrió sus puertas la Dirección General de Secundarias Técnicas de la SEP por lo que, a partir de septiembre de 1979, se integraron los alumnos sordos egresados de GIEH, a dichas Secundarias Técnicas.

53 SEP, 2000. Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos, p. 4

Para elevar el nivel de competencia académica de los alumnos y con la intención de alcanzar los mismos objetivos para las diferentes materias de estudio, se realizaban adecuaciones curriculares considerando las necesidades de los pequeños, con base en los planes y programas de la SEP. En cuanto a la atención especializada, se utilizó el método multisensorial simbólico, el método oral y el método auditivo.

Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE)

Como respuesta a la demanda nacional de atención rehabilitatoria y educativa para los niños sordos, ciegos y deficientes mentales, surgieron los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE). Para cumplir con el objetivo de proporcionar una atención integral, se estableció una relación interinstitucional que implicó el trabajo articulado de tres instancias del Gobierno Federal. Las acciones estrictamente médicas fueron cubiertas por la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA), las acciones de carácter pedagógico estuvieron a cargo de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) y el apoyo administrativo estuvo a cargo del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). En estos trabajos, se conjuntó una gama multiprofesional de especialistas que brindaban al sujeto con requerimientos de Educación Especial, una oportunidad para su desarrollo.

Estas tres instancias se conjuntaban para definir la creación de los CREE, mediante la firma de un acuerdo donde cada instancia, comprometía los recursos financieros, materiales y humanos para su construcción y funcionamiento en los Estados de la República que lo demandaban, aportando lo necesario para ello. Así en 1974, se funda el primer CREE en la ciudad de Campeche.

Para los niños de zonas rurales, el CREE contaba con un albergue. En cuanto a los servicios, en el área médica se contaba con terapia física, terapia ocupacional y de lenguaje, de electroencefalografía, oftalmología y audiología. En el área pedagógica se brindaba educación a niños con deficiencia mental, con problemas de audición y lenguaje, con trastornos neuromotores, y a niños ciegos o débiles visuales.

INSTITUCIONES PIONERAS

La Escuela Nacional para Ciegos. “Lic. Ignacio Trigueros”, el Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, así como las Clínicas de la Conducta y de Ortolalia se vieron fortalecidas en esta década con la institucionalización de la Dirección General de Educación Especial, continuando su funcionamiento bajo un enfoque rehabilitatorio y con un tratamiento multidisciplinario.

Escuela Nacional para Ciegos. “Lic. Ignacio Trigueros[54]

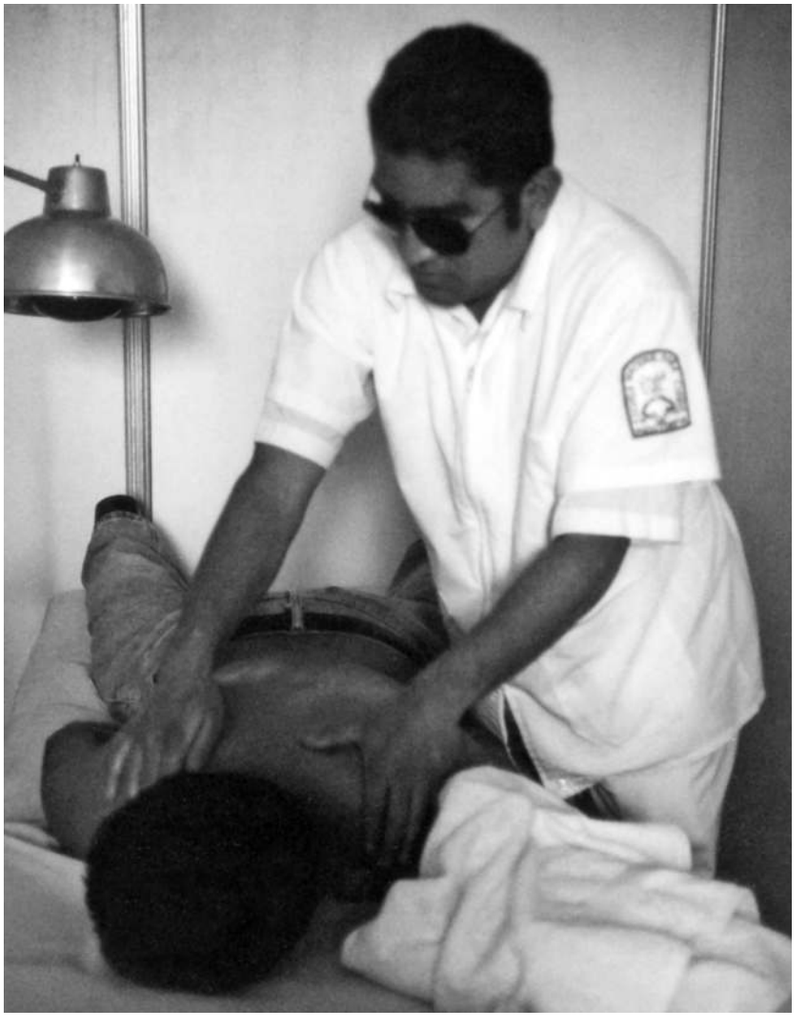
La Escuela Nacional para Ciegos (ENC) siguió dependiendo de la Dirección de Rehabilitación de la Secretaría de Salubridad y Asistencia Pública.

En 1971, se implantan los servicios de valoración médica, psicología educativa, social y ocupacional, además de utilizar mobiliario *ex profeso* para la rehabilitación del niño ciego en las actividades de la vida diaria. El área educativa se enriquece con personal especializado en la educación del ciego. Se fortalecen las actividades de Braille, orientación y movilidad, actividades de la vida diaria, que proporcionarán los elementos para integrarse educativa, social y laboralmente a la sociedad.

En 1972, se crean las dos primeras industrias protegidas al interior de la ENC para jóvenes ciegos y débiles visuales, una de ellas con el nombre de Centro de Adaptación Laboral “Inválidos Visuales del Sexo Femenino”, dedicada a la producción de sábanas y la otra a la producción de escobas, situación que dio empleo a un número importante de ciegos.

54 Secretaría de Educación Pública, 2000. *Escuela Nacional…*

Una de las actividades que proporcionó a la población de la escuela, la oportunidad de una integración laboral fue la Masoterapia, la cual comenzó a enseñarse desde los años treinta, con materias como Anatomía General, Fisiología y Técnicas de Masoterapia. Sin embargo en 1972, se toma la decisión de cerrar la carrera, considerándose su reapertura para 1979, cuando se integra el plan de estudios del Curso de Técnicos en Masoterapia, mismo que contemplaba las áreas biológica, social y psicológica, con una duración de cuatro semestres.



Estudiante de la carrera de Técnico en Masoterapia, ENC

Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales[55]

Durante los setenta, esta institución seguía dependiendo del Sector Salud. Se atendieron a niños desde su nacimiento, con procesos de sensibilización y orientación a padres de familia y continuando con una etapa de rehabilitación.

Se implanta el *Programa del Libro Hablado*, cuyo objetivo fue la grabación de libros de texto, consulta, programas recreativos y culturales en cintas y casetes.

Es en 1976 cuando se inició la integración de los niños ciegos y débiles visuales a los ámbitos educativos; el instituto brindaba un entrenamiento básico a los niños antes de ser integrados, proporcionando elementos de aprestamiento como ajuste personal, orientación y movilidad, dominio de la lectura y escritura en sistema Braille, dominio en el manejo y uso de útiles escolares de percepción táctil, bases de cultura musical e iniciación a la ejecución del piano.

A partir de esas primeras experiencias, también inicia un *Programa de Educación Integrada* que consistía en dos variantes: una sala de recursos, que implicaba ubicar dentro de una escuela común, un aula donde trabajara un maestro especialista dedicado a orientar y auxiliar a un grupo de niños ciegos y débiles visuales, o la segunda variante que consistía en un plan del maestro itinerante, donde los niños ciegos asistían a la escuela de su comunidad y eran visitados periódicamente por el maestro especialista que otorgaba materiales, orientaciones y asesoría a los docentes regulares, en las cuales se abarcaban temáticas en torno a: 1. El niño ciego y débil visual, motivo de la integración; 2. La familia del niño ciego y débil visual; 3. El maestro especialista; y 4.El maestro de escuela regular.

55 Secretaría de Educación Pública, 2000. *Instituto para la Rehabilitación…*

Alumna de la Clínica de Ortolalia

Clínica de Ortolalia[56]

Tal como se mencionó en el capítulo anterior, el servicio de ortolalia para niños con problemas en el lenguaje nace en 1937, como una de las áreas del Instituto Nacional de Pedagogía y, en 1952 ya empieza a laborar como Clínica de Ortolalia dependiente de uno de los departamentos de dicho instituto. En enero de 1968 se constituye como institución de la Dirección General de Enseñanza e Investigación Científica de la SEP.

Al inicio de la década de los setenta, específicamente en 1971, la Clínica de Ortolalia pasó a depender técnica y administrativamente de la recién creada Dirección General de Educación Especial y, a partir de entonces, fue la institución encargada de dar atención a los niños y adolescentes de las escuela primarias oficiales del Distrito Federal, así como a los del sistema de Educación Especial que presentaban problemas de lenguaje tales como: dislalias, disartrias, disfonías y disfasias.

56 Secretaría de Educación Pública, 2000. *Clínica de Ortolalia*

Asimismo, se daban “tratamientos” individuales a niños sordos e hipoacúsicos para mejorar su expresión con el lenguaje oral y a los adultos afásicos. Se abordaba la labor en el aula bajo el enfoque médico terapéutico y la atención era ofrecida por un equipo multidisciplinario de médicos, psiquiatras, psicólogos, trabajadores sociales y maestros terapeutas del lenguaje. El tratamiento se planteaba a corto y mediano plazo, sin interrumpir la asistencia a sus respectivas escuelas.

Clínica de la Conducta[57]

También la Clínica de la Conducta fue una de las instituciones que pasó a depender de la Dirección General de Educación Especial al inicio de su creación, en 1971. La clínica continuó con su encargo de estudiar, diagnosticar y tratar a los niños y adolescentes de las escuelas primarias oficiales del Distrito Federal y del sistema de Educación Especial, que presentaban anormalidad en su conducta escolar (problemas o errores de conducta y/o procesos de inadaptación escolar, familiar o social). A partir del estudio de los casos en tratamiento, se promovían investigaciones sobre aspectos terapéuticos y metodológicos de las “patologías”, entre las cuales sobresalió la evaluación de las técnicas de enseñanza en los niños con lesiones cerebrales. Se adoptaron además exámenes psicométricos colectivos, se modificaron los sistemas de recolección de datos y se establecieron nuevos criterios para el manejo terapéutico.

A partir de 1976, el servicio proporcionado por la Clínica de la Conducta se extiende a la atención psiquiátrica, pediátrica y social, con tratamientos neurológicos.

2.2.5. El currículo en los servicios de Educación Especial

El diseño curricular de la educación elemental de los setenta, con base en la Tecnología Educativa, adoptó un modelo centrado en los planteamientos indicados en el siguiente cuadro:

57 Secretaría de Educación Pública, 2000. *Clínica de la Conducta*

MODELO DE DISEÑO CURRICULAR BASADO EN LA “TECNOLOGÍA EDUCATIVA”. PLANTEAMIENTOS.[1]

PASOS A SEGUIR	DESCRIPCIÓN
1. Identificación de objetivos generales (terminales)	El primer paso del diseño curricular fue determinar lo que serían capaces de hacer los estudiantes, cuando concluyera su “instrucción”.
2. Análisis de tareas	Después de identificar la “meta” de instrucción, se realizó un análisis detallado del trabajo o actividad a lograr (objetivo terminal). En este análisis se identificaron las conductas necesarias a ser dominadas en su totalidad. Al mismo tiempo, sirvió de base para el establecimiento de objetivos específicos.
3. Conducta de entrada	Se realizaba una descripción, con respecto a las características importantes en los alumnos para el diseño de la enseñanza, además de las habilidades, conocimientos y destrezas que poseían o debían poseer antes de iniciar el programa.

[1] Cuadro realizado en la DEE, basado en Gutiérrez, 1980, Tecnología educativa y modelo de aplicación. En Ojeda, G., 1985, La Tecnología Educativa pp. 18-19

MODELO DE DISEÑO CURRICULAR BASADO EN LA "TECNOLOGÍA EDUCATIVA". PLANTEAMIENTOS.[1]

PASOS A SEGUIR	DESCRIPCIÓN
4. Objetivos específicos	Basándose en el análisis de tareas y en las características de los alumnos, se procedía a la elaboración de los objetivos de enseñanza. Estos se redactaron en términos de conducta observable, determinando las condiciones bajo las cuales se debían realizar y los criterios o normas de evaluación.
5. Instrumentos de evaluación	De acuerdo con los objetivos específicos, se elaboraban los "medidores" de resultados para determinar el grado o nivel del logro de esos objetivos.
6. Secuencia de Instrucción	Era el orden en que debía presentarse la "información", la forma en que se desarrollarían las actividades para el logro de los objetivos de la instrucción.
7. Selección de medios	Se proponían medios disponibles y se seleccionaban de acuerdo con el tipo de conducta requerida en los objetivos.
8. Evaluación	La eficiencia y efectividad del sistema debía comprobarse por medio de la evaluación; ésta sería cuidadosamente diseñada y aplicada, para obtener los datos que indicaban si existía o no, necesidad de efectuar modificaciones en los planteamientos.

Bajo esta perspectiva global del currículum de la educación elemental, un maestro especialista debía tener la capacidad para describir las conductas observables y apreciar el nivel de funcionamiento del niño atípico. Asimismo, tenía que dominar una variedad de actividades como base para diseñar una estrategia metodológica y poseer una comunicación adecuada, que posibilitara su transmisión al educando.

Este énfasis se realizó bajo la consideración de que no importaban las características de los alumnos o cual fuera su nivel de funcionamiento, toda vez que la responsabilidad era del maestro especialista, quien tendría la capacidad profesional para realizar la selección acertada de los contenidos (conocimientos-habilidades-secuencia), utilizar la metodología idónea para el alumno (materiales evaluaciones) y propiciar formas de comunicación accesibles para el educando.

Estas bases debían ser firmes en el maestro especialista, para quien la meta básica de la educación era la integración de los "inválidos" a la sociedad, incluyendo su acceso al área laboral con un trabajo digno y remunerado, sin importar "lo grande o pequeño" que pudiera ser su potencial.

El currículum de la educación especial y su enfoque no se contemplaron desde un sólo punto de vista. En el marco de la tecnología educativa, implicó atender las necesidades básicas de los alumnos atípicos en torno a lo cognitivo, lo afectivo, lo conductual, lo físico y lo ocupacional.

En lo cognitivo, se enfatizó la habilidad del niño para integrar el conocimiento y aplicarlo en la realización de tareas específicas. En lo afectivo, se buscaba saber y orientar de manera positiva la forma de cómo un niño se sentía acerca de sí mismo. En lo conductual, se promovieron habilidades de orden social (independencia, autonomía). En lo físico, se impulsó el desarrollo de habilidades motoras, recreación, situaciones rítmicas, deportivas y habilidades físicas de seguridad en el movimiento. En lo ocupacional, para el desarrollo del potencial del alumno, se enfatizaron aspectos

relacionados con la disciplina, el uso óptimo del tiempo y la actitud ante el trabajo, en beneficio de su incorporación al campo laboral, en actividades remuneradas desde la más temprana edad posible.

El maestro especialista debía "administrar" el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma paralela a los programas de los equipos multidisciplinarios (medicina, psicología, trabajo social). Esta "administración" implicó tener el control de lo que enseñaba y situar el punto donde debía iniciarse el nivel de instrucción de contenido bajo una perspectiva secuencial y organizada. Para ello, cobraba capital importancia el perfil de diagnóstico. El especialista, además, debía medir el progreso para conocer el desarrollo de las capacidades de los alumnos, advertir el logro obtenido y establecer procesos de retroalimentación, para proporcionar refuerzos en los puntos que se encontraran débiles. En consecuencia, debía enfatizar un método que considerara la individualidad y la incorporación de recursos tecnológicos, como teléfonos con adaptaciones, equipos de casa, entre otras cosas.

El modelo instruccional de educación especial proveía numerosas directrices para la enseñanza individualizada. Cuando el maestro especialista conocía las necesidades de sus alumnos, estaba listo para formular un plan preciso que tomaba en consideración las fortalezas del niño atípico (y no, como antes, sus problemáticas o debilidades). Se empezó a confiar más en cómo el niño, de acuerdo con su propio ritmo, era capaz de desarrollar un gran número de aprendizajes, logrando estar posibilitado para integrar experiencias valiosas que lo ayudaran a avanzar.

El currículum no se definía por la "invalidez" o la "atipicidad" sino por la relación existente entre la fuerza de los estímulos y la corresponsabilidad del equipo multidisciplinario, para acortar la distancia entre el obstáculo y la invalidez. Además, al maestro especialista le correspondió la responsabilidad de proporcionar los elementos para el desarrollo físico e intelectual, como medio de obtención de logros en favor de un mejor futuro para los alumnos[58].

2.2.6. Certificación para la población de educación especial

Abordar la certificación para la comunidad estudiantil de educación especial en esta década, impone el reconocimiento de dos consideraciones:

- El carácter médico-rehabilitatorio parte de "convertir" al niño y adolescente atípico, a través de un "tratamiento" integral, en personas útiles e integradas a la familia, la escuela y la sociedad.
- Por otro lado, este planteamiento da origen a la existencia de un sistema paralelo entre la educación especial y la educación elemental.

Estos dos puntos nos permiten advertir cómo los alumnos atendidos por el servicio de "Grupos Integrados" y que continuaron sus estudios en la escuela primaria hasta concluirla, recibieron su certificado correspondiente; es decir, a partir de la "medición" de los conocimientos de los alumnos se advertía un logro en los objetivos específicos de aprendizaje, diseñados en los planes y programas de estudio tal como lo planteó el *Artículo 47* de la *Ley Federal de Educación de 1973.*

En esta misma situación se encontraron los alumnos que a través del "tratamiento" integral de las escuelas de educación especial, lograron incorporarse a las escuelas de la educación elemental (preescolar y primaria) y por consiguiente, obtuvieron su certificado de primaria y pudieron continuar sus estudios de secundaria.

Sin embargo, el carácter paralelo entre la educación especial y la educación elemental implicó para los alumnos "atípicos", un tránsito por las escuelas de educación especial. Esto representó que al concluir una etapa se le otorgara una "constancia" de estudios, hasta

58 Apuntes del profesor Salvador Valdés Cárdenas.

llegar a los Centros de Capacitación para el Trabajo, donde igualmente se le extendía su constancia de preparación laboral con la posibilidad de integrarse al trabajo productivo. En otras palabras, esta población no podía obtener la certificación oficial de primaria y, mucho menos, tenían la posibilidad de acceder a la educación secundaria.

Cabe aclarar que la regulación normativa en torno a la certificación es tan global en la misma *Ley Federal de Educación*, que inferimos posibles lagunas normativas en la propia Dirección General de Educación Especial, para incorporarse al sistema nacional de certificación de conocimientos.

2.3. Los profesionales de la Educación Especial

La carrera de maestro especialista en la Escuela Normal de Especialización

Durante esta década, la Escuela Normal de Especialización en el Distrito Federal se contempló en la estructura de la DGEE, como la institución de enseñanza superior, cuyo objetivo era: impartir las carreras de Maestro Especialista y Técnicos en la Educación y Tratamiento de Niños con:

a. Deficiencia mental.
b. Trastornos de la audición y el lenguaje.
c. Trastornos de la visión.
d. Trastornos del aparato locomotor.
e. Inadaptados sociales, menores infractores y adultos delincuentes.
f. Otras que requieren pedagogía especial.

Durante esos años se abrió una escuela normal en Coahuila, que ofertó las áreas de: Problemas de Aprendizaje, Trastornos en la Audición y el Lenguaje, Deficiencia Mental, así como Infracción e

Alumnas de la carrera de Maestro Especialista
en la Educación de Lisiados del Aparato Locomotor
Fotografía: publicación de la Escuela Normal de Especialización, 1969

Inadaptación Social. Las escuelas normales del Distrito Federal y de Nuevo León abrieron la especialidad en Problemas de Aprendizaje, en 1972 y 1974, respectivamente.

El auge de la especialidad en Problemas de Aprendizaje se articuló, con la expansión de los Grupos Integrados en el país. La propuesta formativa de esta especialidad enfatizó la preparación de un maestro capacitado para prevenir, diagnosticar, canalizar, atender y resolver, los problemas de aprendizaje manifestados en los niños, además de participar como elemento constitutivo del equipo multidisciplinario, apoyando en los procesos educativos de los Grupos Integrados. El campo de trabajo para los egresados de esta especialidad, se perfiló en la prevención de problemas de aprendizaje en preescolar, en el trabajo con Grupos Integrados, así como el diagnóstico psicopedagógico, canalización y tratamiento de los niños con problemas de aprendizaje.

Los problemas de aprendizaje se comprendieron como aquéllos donde se presenta alteración en algunos de los aspectos del proceso

cognoscitivo (pensamiento, percepción, aprendizaje), que obstaculizaban dicho proceso y en los cuales no se encontraba comprometida la capacidad intelectual del niño.

Los principales problemas en esta rama de la educación fueron la dislexia, discalculia, disgrafia, disortografía, alteraciones sensorio-motoras y alteraciones perceptivo motoras. Existen múltiples testimonios verbales y escritos donde los niños, en su gran mayoría, eran catalogados con problemas para el aprendizaje cuando al cursar el primer grado de educación primaria, no lograban aprender a leer y a escribir o presentaban problemas con las operaciones matemáticas básicas, es decir, eran alumnos reprobados del primer año.

La formación pedagógica en la especialidad de Problemas de Aprendizaje implicó, que el alumno maestro fuera capaz de manejar y aplicar diversos procedimientos y recursos didácticos especiales, para el aprendizaje de la lectura-escritura y aritmética en los niños donde se manifestaban dificultades en estos procesos.

La formación social implicó tener la capacidad para interpretar los problemas de relación y adaptación al entorno social próximo del niño: escuela, hogar, comunidad, así como las faltas de aceptación del pequeño en estos ámbitos. La formación biológica se centró en el conocimiento necesario sobre la psicología del aprendizaje, el conocimiento neurológico de las alteraciones en las funciones superiores, para comprender los trastornos del aprendizaje escolar en forma específica y su posible tratamiento.

En cuanto a la formación psicológica, proporcionó al alumno la preparación suficiente para conocer e interpretar científicamente la conducta humana, desde los fundamentos generales de la evaluación, las formas de aprendizaje y el comportamiento dentro del grupo social[59].

La propuesta formativa de la especialidad en Deficiencia Mental de la Escuela Normal de Especialización, proyectó un especialista capaz de diferenciar entre problemas en el aprendizaje escolar y problemas (leves o severos) de deficiencia mental, además de conocimiento sobre: medidas preventivas y técnicas para detectar al deficiente mental, técnicas para tratamiento y habilitación motriz, cognoscitiva y social, programar actividades ocupaciones, trazar objetivos finales e intermedios en los programas de habilitación integral del sujeto atípico, así como conocer el desarrollo evolutivo del niño y las características del deficiente mental.

Aunado a lo anterior, una vez que el especialista concluía su formación, podía planear mecanismos para la detección del deficiente mental en el nivel de educación preescolar, propuestas para proporcionar al deficiente mental una actividad laboral como beneficio en su vida futura, programas de conducta para alcanzar una solución al problema de la integración del deficiente mental a la sociedad, propuestas de actividades académicas que facilitaran el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, se formaba a un especialista con capacidad para aplicar la metodología requerida para cada grado de incapacidad, la terapéutica educativa para la habilitación del deficiente mental y el material didáctico auxiliar en la habilitación motriz del deficiente mental.

Al mismo tiempo, los maestros se capacitaban para elaborar instrumentos de medición pedagógica, clasificar el material didáctico requerido para estimular el aprendizaje del alumno, interpretar datos proporcionados por los profesionales integrantes del equipo multiprofesional, colaborar con los integrantes del equipo en la habilitación del deficiente mental y orientar a los padres de familia, maestros y comunidad en general, sobre la conducta a seguir ante problemas de deficiencia mental; orientar en la labor pedagógica, familiar y social para su habilitación, así como coadyuvar al diagnóstico integral del sujeto, manejar adecuadamente las técnicas específicas y organizar centros para su habilitación[60].

59 Dirección General de Educación Especial, 1975. Plan Saltillo. Op.cit., pp.16-17.

60 Apuntes de Salvador Valdés Cárdenas. *Formación de especialistas*. D.M. mimeo

Las escuelas normales de especialización fueron incluidas en la reforma de la educación básica. Se reconoció que los esfuerzos realizados frente a los altos índices de reprobación, deserción y deterioro de la información no habían dado resultado, de ahí la importancia de considerar dos problemas fundamentales: la actualización de los formadores de docentes y la reestructuración de los planes y programas de estudio.

Dichas razones daban cuenta de la urgente demanda de un maestro debidamente capacitado y especializado en el manejo de los "atípicos". En este contexto se generaron dos planes de estudio, uno en 1970 y otro en 1974 con un enfoque psicopedagógico, médico, social y laboral con objetivos educacionales precisos.

En el *Plan de Estudios de 1970* desaparecieron las modalidades de inscripción que marcaba el plan anterior (estudiante regular y especial) y el año básico. Se integraron nuevamente como requisitos: el tener título de maestro normalista, de educadora u otros equivalentes o superiores, dos años de ejercicio profesional en educación regular o estar en servicio y pasar los exámenes de admisión. La vigencia de este plan fue breve, ya que se modificó en 1974.

Como resultado de la reforma general en la formación de maestros en las normales, se elaboró un nuevo plan de estudios en 1974, con el objetivo de formar un maestro especialista para la educación de personas con limitaciones físicas, mentales o sociales, con la suficiente preparación teórica y práctica, fundamentada en las corrientes pedagógicas modernas, que le permitiera conducir a los "atípicos" hacia una meta de adaptación integral a la sociedad, a través del desarrollo de programas de educación especial, aplicados por el maestro especialista en interacción con el equipo multiprofesional.

Los tres primeros años fueron similares a los del plan anterior de 1970. Los principales cambios consistieron en la ampliación de la duración de los estudios, de tres a cuatro años y en el otorgamiento del grado de licenciatura, al agregarse la elaboración de la tesis profesional como parte de la formación del estudiante y como requisito para la titulación.

Desde 1968, la Escuela Normal de Especialización dio apertura a los "Cursos Intensivos" para preparar a maestros de primaria y preescolar del interior de la República en las seis especialidades. Su duración en los primeros años de la década, fue de tres años y asistían durante los meses de julio y agosto con un horario de 8:00 a 12:00 hrs. y de 16:00 a 20:00 hrs.

ALUMNOS INSCRITOS AL CURSO INTENSIVO PARA MAESTROS FORÁNEOS
ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN
1970-1973

AÑO			1971	1972	1973
Deficientes Mentales	Grado	1°	69	104	54
		2°	50	55	59
		3°	13	43	28
Audición y Lenguaje		1°	74	45	46
		2°		59	23
		3°			18
Ciegos		1°		49	11
		2°			57
Inadaptados e Infractores		1°			16
TOTAL			226	365	328

Dependiente de igual forma de la DGEE, el Centro Experimental de Pedagogía Especial (CEPE) se crea con la finalidad de experimentar métodos, procedimientos, nomenclaturas, clasificación y modelos de organización que, adaptándose a cada tipo de impedimento,

deficiencia o alteración, permitan establecer lo más adecuado para el tratamiento de las atipicidades trabajadas en la DGEE. Lo anterior se enfocaba a procurar el desarrollo integral de los educandos y su preparación en una adaptación social así como en el trabajo benéfico para el individuo y la sociedad.

El CEPE fue utilizado como escuela de prácticas para los alumnos de la ENE, donde atendían a niños deficientes mentales en sus tres grandes grupos: de custodia, entrenables y educables, niños con ceguera o trastornos visuales, niños con sordera, hipoacusia o trastornos auditivos, niños con trastornos de lenguaje, niños con trastornos en el funcionamiento del aparato músculoesquelético y niños con problemas de conducta.

En relación con la formación de los profesionales en servicio, existió una preocupación desde la DGEE para el "perfeccionamiento y comunicación del magisterio", es decir, se diseñaron cursos especializados para la atención de las personas "atípicas" a través de la Escuela Normal de Especialización para educadores y maestros de primaria. Además se implantaron cursos breves respecto a los problemas del aprendizaje de la lectura y escritura (dislexia),cursos de actualización para posgraduados, seminarios, mesas redondas y la realización exitosa del II Congreso Hispanoamericano de Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura y Escritura en 1974.

Otra modalidad de formación, perfeccionamiento y comunicación del magisterio, la constituyó la investigación y su vinculación con las propias escuelas de educación especial a partir de experimentar métodos y sistemas.

Durante la administración de la profesora Méndez Gracida, se impulsaron cursos y talleres centrados en las Relaciones Humanas, Administración Escolar para Directores, Teoría y Técnicas de la Educación Especial, Programación por Objetivos, Teoría y Técnica de la Educación Personalizada, entre otros[51].

En el marco de la reforma educativa, estas estrategias de formación docente constituyeron desde la filosofía de los primeros años de la década, un afán permanente por renovar el quehacer pedagógico especializado y el principal vehículo del derecho democrático del atípico a la educación, en el camino legítimo para su adaptación satisfactoria a la sociedad en beneficio propio y de todos.

La circunstancia histórica, social, cultural, política y por supuesto económica de los años setenta, configuró la atención de los sujetos "atípicos" en torno al modelo "médico-clínico-rehabilitatorio". Su trascendencia para la educación especial radica en:

- La institucionalización de la educación especial a partir de la creación de la Dirección General de Educación Especial.
- La incorporación de México a la política educativa internacional a través del cumplimiento de los acuerdos generados en los organismos internacionales.
- La expansión de los servicios de educación especial bajo el principio filosófico y educativo de mirar a las personas "atípicas" como educables y con ello, dar una respuesta apropiada como lo fue la apertura de escuelas y servicios especializados.
- La conformación de equipos multidisciplinarios y de docentes según el tipo de atipicidad.

En síntesis, la década de los años setenta impregnó al conjunto de la educación elemental, de la presencia de la educación especial y sentó las bases para su máxima expresión cuyo impacto se concretó en la década siguiente. Al mismo tiempo, se crearon las condiciones de teorización para transitar hacia posicionamientos centrados en una perspectiva mucho más educativa.

61 Álvarez, et. al. 1998, p 69

Los años ochenta o el modelo Psicogenético-Pedagógico
para la atención de las personas con requerimientos de Educación Especial
(1980 a 1989)

Capítulo 3

3. Los años ochenta o el modelo Psicogenético-Pedagógico para la atención de las personas con requerimientos de Educación Especial (1980 a 1989)

En cierto sentido, la historia del decenio que va de 1980 a 1989, tiene antecedentes muy importantes en el ámbito internacional; sucedieron acontecimientos de muy variados tintes políticos, sociales, culturales y económicos que de uno u otro modo, influyeron en las iniciativas nacionales e internacionales para la atención de las personas, en ese entonces llamadas “impedidas” y/o “atípicas”, que presentaban algún tipo de “deficiencia” e impulsaban una educación hacia la “normalización” e “integración” de sus condiciones de vida, educativas, laborales y sociales.

Para entender este impulso en la educación, es necesario reconocer que en el mundo surgían las grandes potencias económicas; había guerras en algunas regiones del planeta; se fortalecía la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP), como fuerza político-económica decisiva en las relaciones internacionales. En este momento surge el dólar como moneda mundial en el intercambio comercial y la Organización de las Naciones Unidas (ONU), estaba preocupada por crear un nuevo orden económico internacional[1].

En el plano nacional, el Estado Mexicano actuaba firmemente para cerrar las heridas que aún permanecían abiertas por los sucesos estudiantiles de 1968; la crisis económica y el enorme gasto del sector público que existía al inicio de la década, pudieron ser atenuadas gracias al descubrimiento de nuevos yacimientos de hidrocarburos en el Golfo de México, lo cual aumentó considerablemente las reservas de petróleo y gas.

Con la riqueza petrolera de nuestro país, el gobierno mexicano estaba convencido de iniciar una década de pleno desarrollo, para acelerar la creación de empleos, lograr la eficiencia industrial y la autosuficiencia alimentaria, ampliar la red de comunicaciones, así como mejorar los sistemas educativos y de protección social[2].

De diversas maneras, se pretendió impulsar un proyecto nacional de desarrollo en el marco de una crisis económica sin precedentes de orden internacional. Sin embargo, en el plano educativo del país y en la Dirección General de Educación Especial en particular, se apostó por alcanzar el éxito vía la capacidad de convocatoria de la sociedad, pero fundamentalmente por la movilización interna de sus principales actores: los docentes.

1 Adiseshiah, M. La cooperación internacional…En UNESCO, 1981, p. 119.

2 Escalante, García, Jáuregui, Zoraida, Speckman, Garciadiego, y Aboites, 2004, pp. 288-291.

3.1. Políticas educativas de la década

Con el inicio de los años ochenta, la política educativa internacional apoyó la idea de buscar nuevas formas de cooperación entre los países, para alcanzar un orden mundial basado en relaciones políticas y comerciales, que impulsaran el desarrollo de las personas.

De las preocupaciones comunes, un número importante de naciones impulsaron tres ejes centrales y líneas de trabajo para sus políticas educativas: la democratización de la educación, la modernización de la educación respetando la identidad cultural y el establecimiento de vínculos entre la educación y el trabajo productivo[3].

A nivel nacional, las políticas respondían a la necesidad de dar respuesta a la escolarización de niños y jóvenes, en el marco de una inminente transformación del sistema educativo. En la Dirección General de Educación Especial, se generaban cambios importantes y se expandía la atención de las personas con requerimientos de educación especial sustentada en un marco teórico, con una normatividad plasmada con base en una política de educación especial.

3.1.1. Los movimientos internacionales en educación y su influencia en la política educativa de México

En la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se reafirmó el compromiso, para promover una educación basada en la solidaridad e igualdad, como lema central para una mejor comprensión y apoyo entre las naciones.

En este panorama, se diseñó una política educativa de carácter integrador y una nueva filosofía de normalización, fundamentada en tres principios centrales: el principio de integración escolar, el principio de sectorialización de servicios y el principio de individualización de la enseñanza[4].

Para ese entonces, no menos de 500 millones de personas en el mundo tenían algún tipo de "incapacidad" y/o "deficiencia" y, de ellos, aproximadamente 400 millones pertenecían a países en desarrollo –como México-, fue entonces necesario impulsar el derecho de los "impedidos" a participar plenamente en la vida comunitaria, a contribuir en el desarrollo de sus sociedades y a disfrutar una condición de vida igual a la de otros ciudadanos.

Para alcanzar el largo camino hacia la normalización e integración de estos niños y jóvenes, la década de los ochenta se inaugura con la declaración del *Año Internacional de los Impedidos* (1981), por parte de la ONU y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) bajo el lema: "Participación e Igualdad Plenas".

En ese mismo año, se llevó a cabo del 12 al 23 de octubre en Viena, Austria, el *Simposio Internacional de Expertos* de diversas disciplinas vinculadas con la educación especial, en un marco de cooperación entre países en desarrollo y asistencia técnica para la prevención de la incapacidad y rehabilitación de los impedidos; además del 2 al 7 de Noviembre, se realizó la Conferencia *Mundial sobre acciones y Estrategias para la Educación*, Prevención de la *Incapacidad e Integración de los Impedidos*, celebrada en Torremolinos, España[5].

El 3 de diciembre de 1982, fue aprobado el *Programa de Acción Mundial* para los Impedidos (prevención, rehabilitación y

3 En UNESCO, op.cit. p. 29.

4 Guevara Benítez, et. al., 2008.

5 La ONU y las Personas con Discapacidad. Resoluciones de la Asamblea General. 8 de diciembre de 1981 "Año Internacional de los Impedidos". Obtenido el 15 de Agosto de 2010 en: *http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/garesol.htm*

accesibilidad a las mismas oportunidades); al tiempo que se proclamó al periodo de 1983-1992 como el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos, ambos pasos decisivos hacia la normalización e integración.

La *Carta para los años ochenta* aprobada por la Asamblea de Rehabilitación Internacional, se constituyó como una declaración para todos los países, sobre las posibilidades de acción para el periodo comprendido entre los años 1980 y 1990. En ella se definió como un plan global, el derecho de toda persona "impedida" a participar en una vida social normal y a disfrutar de unas condiciones de vida semejantes a las de los demás ciudadanos de su comunidad. Sus objetivos más importantes para garantizar este derecho, obligaron a todos los miembros de la Organización de las Naciones Unidas a:

- Iniciar en todos los países, un plan para prevenir tantas deficiencias como fuera posible y prestar a todas las familias y a todas las personas, los correspondientes servicios de prevención.

- Verificar que toda persona afectada por una "deficiencia" y su familia, recibieran los correspondientes servicios de rehabilitación y la asistencia o apoyo necesarios para reducir los trastornos producidos, para hacer posible una vida plena y una labor constructiva en la colectividad.

- Tomar las medidas necesarias para procurar la máxima integración y participación de los "impedidos" en todos los ámbitos de la vida colectiva.

- Difundir la información sobre los afectados por las "deficiencias" y sus posibilidades, así como su prevención y tratamiento, con el objeto de aumentar los conocimientos y la conciencia ciudadana acerca de estos problemas y su importancia social.

Una de las iniciativas del *Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos* lo constituyó, el primer *Programa de la Década* para el periodo de 1984 a1987. La tarea central consistió en un intercambio de experiencias, coordinación y apoyo a las iniciativas de los países en materia de integración escolar, empleo y nuevas tecnologías destinadas para las personas "atípicas".

En el año de 1983, la UNESCO definía la educación especial como "una forma de educación destinada a aquellos sujetos que no alcanzan o es improbable que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad, y que tiene por objetivo promover su progreso hacia estos niveles[6]".

El decenio impulsó un trabajo educativo donde lo menos importante fue diagnosticar las "deficiencias" de los alumnos, para prescribir una intervención que generalmente terminaba en la rehabilitación, sino en priorizar las ayudas pedagógicas necesarias para progresar según sus necesidades y los objetivos educativos definidos. Más que preparar a un profesorado especializado con la responsabilidad exclusiva de la educación de esos alumnos en centros igualmente especiales, lo fundamental, fue prever los medios y apoyos para que todo el profesorado, individual o colectivamente, pudiera enfrentar la tarea de adaptar los proyectos educativos y curriculares, así como las programaciones de aula.

Lo más importante en la educación de los alumnos con "minusvalía" a través de la "normalización", fuellevarla a cabo siempre que fuera posible, en centros ordinarios con los apoyos necesarios. Razón fundamental para crear las condiciones de la puesta en marcha de un programa concreto de integración escolar.

6 Sánchez Palomino, y Torres González, 1998.

Con estas ideas educativas, en la década se perfiló una política que pretendió establecer los mismos objetivos educativos para todo el alumnado y el principio de adecuación de la enseñanza a las características de los mismos.

El panorama anterior, nos permite comprender como la educación de los niños en lo general y de los alumnos con "minusvalía" en lo particular, no debería adaptarse o conformarse, con la oferta de una enseñanza general planificada y desarrollada, para satisfacer las necesidades educativas habituales de la mayoría del alumnado, sino que la enseñanza, debería adecuarse para permitir a cada alumno progresar en función de sus capacidades.

El segundo programa derivado de las iniciativas del *Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos*, correspondiente al periodo de 1988 a 1991, se denominó HELIOS *(Handicapped People in the European Community Living Independently in an Open Society)*; su finalidad fue desarrollar en los ámbitos de la formación, rehabilitación, integración económica, social y de la autonomía de los "minusválidos", un enfoque comunitario basado en las experiencias innovadoras en torno a los siguientes ámbitos: movilidad y transporte, accesibilidad a los servicios públicos, empleo y alojamiento adaptados, integración en la escuela e impacto de las nuevas tecnologías.

Entre las tareas prioritarias de las actividades y programas mundiales para la segunda mitad del decenio, se impulsaron acciones educativas donde los países debían:

a) Elaborar y ejecutar planes de acción nacionales, utilizando un enfoque multisectorial e interdisciplinario, en consulta con las organizaciones de "impedidos";

b) Promover, mediante el suministro de apoyo técnico y financiero, el establecimiento y funcionamiento de organizaciones de "impedidos";

c) Organizar una campaña de información pública y enseñanza en que se presente a los "impedidos" como miembros iguales de la sociedad;

d) Apoyar actividades culturales para sensibilizar a la opinión pública sobre el *Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos*, proporcionándoles la oportunidad de participar en actividades musicales, artísticas y teatrales;

e) Examinar, actualizar y, de ser necesario, mejorar la legislación nacional para que se ajuste en general a las normas internacionales;

f) Considerar la incorporación en la legislación y planificación de los derechos de los "impedidos", entre ellos los de las personas que:

   - Sufren impedimentos auditivos, incluido el derecho de proporcionarles servicios de interpretación en lenguaje dactilológico;
   - Tienen impedimentos de la vista, incluido el acceso a materiales en Braille, ayudas e información impresa en tipo grande de imprenta;
   - Tienen impedimentos mentales, incluido el acceso a material de lectura fácil;
   - Tienen impedimentos del habla, incluido el acceso a nuevas tecnologías;

g) Examinar y ampliar los servicios y beneficios a disposición de los "impedidos" y sus familias, a fin de garantizar el mantenimiento de un nivel de ingresos básico y promover el suministro de asistencia personal dirigida por el interesado, así como de vivienda, transporte y otros servicios que necesitan para llevar una vida independiente;

h) Proporcionar capacitación a personal, que incluya también a "impedidos", a fin de aumentar la capacidad nacional.

i) Ratificar, si no lo han hecho aún, el *Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo de personas "inválidas"* adoptado en 1983 por la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

j) Apoyar la investigación sobre las necesidades particulares de los "impedidos" y sobre programas para su beneficio y de sus familias[7].

El reconocimiento de la panorámica internacional ante la "normalización" e "integración" considera que el camino recorrido en esta década, impulsó el trabajo educativo con los sujetos llamados "deficientes", "impedidos", "atípicos" o "con requerimientos de educación especial", para fundamentarse en mejorar su autonomía, en la idea de una mayor proximidad social y mejora de vida familiar, así como en el reconocimiento de que su atención debía tener un carácter global, es decir, debía visualizarse desde una mayor amplitud, lo que significaba analizarlo como problema social y no exclusivamente educativo[8].

La década de los ochenta, bajo este recuento histórico, representa en el ámbito de la política educativa internacional, un fuerte cuestionamiento a las prácticas rutinarias y a las resistencias al cambio, en torno a los principios complementarios de "normalización" e "integración".

No cabe duda que la Política Educativa Internacional en este momento histórico, impulsó una mirada de la educación que consideró lo "normal", como el hecho de asistir a la escuela regular, con las excepciones para quienes requerían una atención continuada en un medio que para ellos fuera menos restrictivo. Se tuvo como certeza a la "integración" durante este periodo de vida, como la estrategia principal de la "normalización" y reflejó un principio fundamentalmente válido para los alumnos sujetos a una atención de educación especial.

3.1.2. Política educativa nacional: leyes, reglamentos y normas

La comprensión de la naturaleza educativa de la década implica la realización de tres cortes históricos, centrados en el *Plan Nacional de Desarrollo*, del gobierno de los presidentes José López Portillo (1976-1982); Miguel de la Madrid Hurtado (1982 1988) y Carlos Salinas de Gortari (1988-1994).

1980-1982:
Cierre del Gobierno del presidente José López Portillo

Al inicio de la década, las prioridades se centraron en crear empleos, mejorar las condiciones de la industria, ser un país con autosuficiencia alimentaria, ampliar la red de comunicaciones y mejorar los sistemas educativo y de protección social. Para lograr estos propósitos, se diseñó el *Plan Global de Desarrollo* en 1980, con la intención de fortalecer un país en pleno crecimiento.

En este contexto de planeación de las políticas públicas, la Dirección General de Educación Especial (DGEE), se sumó a la filosofía educativa del secretario de Educación Pública, Fernando Solana (1978-1982) y a los planteamientos centrales del *Plan Global de Desarrollo*[9]. Este fue el compromiso que asumió al instante de su nombramiento como Directora General de Educación Especial, Margarita Gómez Palacio, una mujer con enorme preparación,

7 La ONU y las personas con Discapacidad, op. cit. Obtenida en: *http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/garesol.htm*

8 Guevara Benítez, op. cit.

9 Prawda, 1984, pp. 89-101.

doctora en Psicología, alumna de Jean Piaget y quien pocos años atrás había regresado de Suiza para dedicarse en Monterrey, a realizar investigaciones sobre el desarrollo del aprendizaje infantil desde la perspectiva psicogenética, con el fin no sólo de conocer su evolución sino de poder detectar la patología en estas áreas, en niños con "problemas en el desarrollo y el aprendizaje".

Esta filosofía sostuvo principios tan fundamentales como advertir que el desarrollo ha de ser de las personas y no de las cosas; por lo tanto la educación constituía el factor fundamental de dicho desarrollo.

Las autoridades educativas, actuaron convencidas de que el progreso de un país se mide por la oportunidad que tiene su población de informarse, de aprender y de enseñar, por su capacidad de producir, su libertad para juzgar la estructura social y política en que vive, además de tener la posibilidad para transformarla. De perderse esta perspectiva, se corría el riesgo como nación, de construir un país poderoso por su riqueza petrolera, pero con un bajo índice de desarrollo humano.

Al mismo tiempo, se impulsó la idea de que una nación desarrollada es aquella cuya población es capaz, culta, responsable y solidaria. En síntesis, significó formar niños y jóvenes a través del mejoramiento humano; es decir, la educación como medio y fin para ser mejor ciudadano.

Bajo estos principios, la educación se convirtió en un proceso de desarrollo, en la medida que actúa para fortalecer valores, trasmitir conocimiento, crear conciencia, posibilitar una alta productividad y capacitar al individuo para su autodeterminación.

Este concepto de desarrollo en las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas del México de los años 80, orientó a esa política educativa, cuya ejecución se llevó a cabo a través de cinco ejes rectores: mayor conciencia, participación cívica para alcanzar las metas, solidaridad, organización para la acción y mayor productividad.

En este escenario, se comprendió que la política educativa del país consistió en el arte de abrir posibilidades y no como el arte de lo posible.

No olvidemos que la política educativa al inicio de la década se enmarcó en un plan global, a través de objetivos que orientaron y ordenaron el programa educativo del gobierno federal y que aspiraron a: ofrecer la educación básica a toda la población; vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios socialmente necesarios; mejorar la atmósfera cultural; fomentar el desarrollo del deporte y aumentar la eficiencia administrativa del sistema educativo.

Congruentes con la *Reforma Administrativ*a, el proceso permanente de restructuración del sector educativo requirió de la actualización y expedición de disposiciones jurídico-administrativas para normar, regular y fortalecer su funcionamiento. Se establecieron leyes, decretos y disposiciones en materia de desconcentración, delegación de funciones y coordinación, al igual que la expedición de los Reglamentos Interiores de la Secretaría de Educación Pública de los años 1980 y 1981.

De manera explícita, el objetivo programático de "asegurar la educación básica a toda la población", agrupó ocho programas prioritarios, siendo el octavo donde se enmarcó la razón de ser y del quehacer de la Dirección General de Educación Especial en la década.

Objetivo Programático: Asegurar la educación básica a toda la población.	
1.	Asegurar la primaria completa a todos los niños.
2.	Castellanizar y proporcionar la primaria bilingüe a la población indígena.
3.	Dar a la población adulta la oportunidad de recibir la educación básica o completarla en su caso.
4.	Ampliar la educación preescolar.
5.	Ofrecer la secundaria a quienes la demanden.
6.	Desarrollar las distintas modalidades de la secundaria técnica según las necesidades de cada zona.
7.	Ampliar la educación inicial.
8.	Atender la educación de la población “atípica”.

La meta establecida en el *Plan Global de Desarrollo 1980-1982* relacionada con el *Programa de Atención Educativa de la Población “Atípica”*, proyectaba proporcionar en 1982 educación especial a 110 mil niños y jóvenes que por presentar alguna alteración orgánica, psicopedagógica o social, estuvieran impedidos de continuar sus estudios e incorporarse a las instituciones educativas regulares.

La tarea de la Dirección General de Educación Especial quedó plasmada en el Reglamento Interior de la *Secretaría de Educación Pública*, divulgado en el Diario Oficial de la Federación el 4 de febrero de 1980[10]. En el artículo 18 de dicho reglamento, se reconocía como responsabilidad de la Dirección General de Educación Especial:

Proponer normas pedagógicas, contenidos y métodos para la educación especial; y difundir los aprobados; verificar que las normas pedagógicas, contenidos y métodos aprobados para esta educación se cumplan en los planteles de la Secretaría; formular disposiciones técnicas y administrativas para la organización, operación, desarrollo, supervisión y evaluación de los servicios a que se refería este artículo.

Una tarea central que le dio un amplio reconocimiento en el país a la Dirección General de Educación Especial consistió en organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar la educación para niños y jóvenes atípicos que se impartía en los planteles especializados de la Secretaría y al mismo tiempo, la promoción y aprobación para el establecimiento de servicios de educación especial de los sectores público y privado destinados a la atención de niños y jóvenes atípicos.

Otras acciones fundamentales y de alto impacto de la DGEE, consistieron en llevar a cabo investigaciones para el desarrollo y la superación de las tareas de la educación especial y fomentar las que efectuaran los sectores público y privado; el diseño y desarrollo de programas para la superación académica del personal docente de la Secretaría que impartía educación especial y la divulgación y sensibilización dirigidas a la comunidad nacional para la mejor comprensión de los “atípicos”.

Las tareas plasmadas en el *Reglamento Interior de la SEP*, definieron la política educativa de la Dirección General de Educación Especial y activaron una época de esplendor y crecimiento para la educación especial en el país, al tiempo que se fortaleció con el nuevo *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública de 1981*, publicado en el Diario Oficial de la Federación, del día 20 de enero de ese año[11].

10 SEP. Reglamento Interior...En: Diario Oficial de la Federación (4 de febrero de 1980) Obtenido el 1 de agosto de 2010 en: *http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/110386/3/r3.htm*

11 SEP. Reglamento Interior...En: Diario Oficial de la Federación (20 de enero de 1981) Obtenido el 1 de agosto de 2010 en: *http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/110386/3/r4.htm*

Aunado a este impulso por la atención educativa de los niños y jóvenes denominados “atípicos” y/o “impedidos”, el Estado mexicano logró ofrecer la posibilidad de cursar la educación primaria a todos los niños del país en edad escolar. Se cumplió así, por primera vez en la historia de México, con uno de los más importantes postulados de la Revolución Mexicana.

Al mismo tiempo, el conjunto de acciones orientadas a mejorar la retención – programas de recuperación, grupos integrados, paquetes didácticos, audioprimaria y otros programas experimentales-, permitieron elevar la eficiencia terminal para la generación 1976 - 77 / 1981 – 82, a 52%. Con estos esfuerzos, se contribuyó a incrementar la escolaridad media del mexicano, de tres años de educación primaria a cinco para fines de 1982.

A este respecto, el esfuerzo de la DGEE fue desplegar estrategias en el marco del nuevo *Reglamento Interior de la SEP* y del –multicitado- *Plan Global*, para instrumentar proyectos de recuperación de alumnos con atraso escolar, fundamentalmente para los que cursaban los dos primeros grados de primaria, estrategias cuya implantación determinó la Dra. Gómez Palacio. Estos proyectos intentaban prevenir la reprobación, recuperar a los niños reprobados, nivelar a los repetidores y auxiliar a aquellos alumnos de mayor edad que el promedio del grupo, basándose en la participación de las familias, la capacidad del maestro y la disponibilidad de material didáctico específico.

A partir de las acciones implantadas por la DGEE, se extendió el proyecto de grupos integrados para trabajar también con la población escolar que presentaba problemas leves de aprendizaje. Este proyecto consistió, en términos generales, en atender con educación especial de forma intensiva a los niños de primer grado de primaria, que “padecían” algún problema o dificultad en su aprendizaje, para que a corto plazo lo superaran y se incorporasen al grado correspondiente.

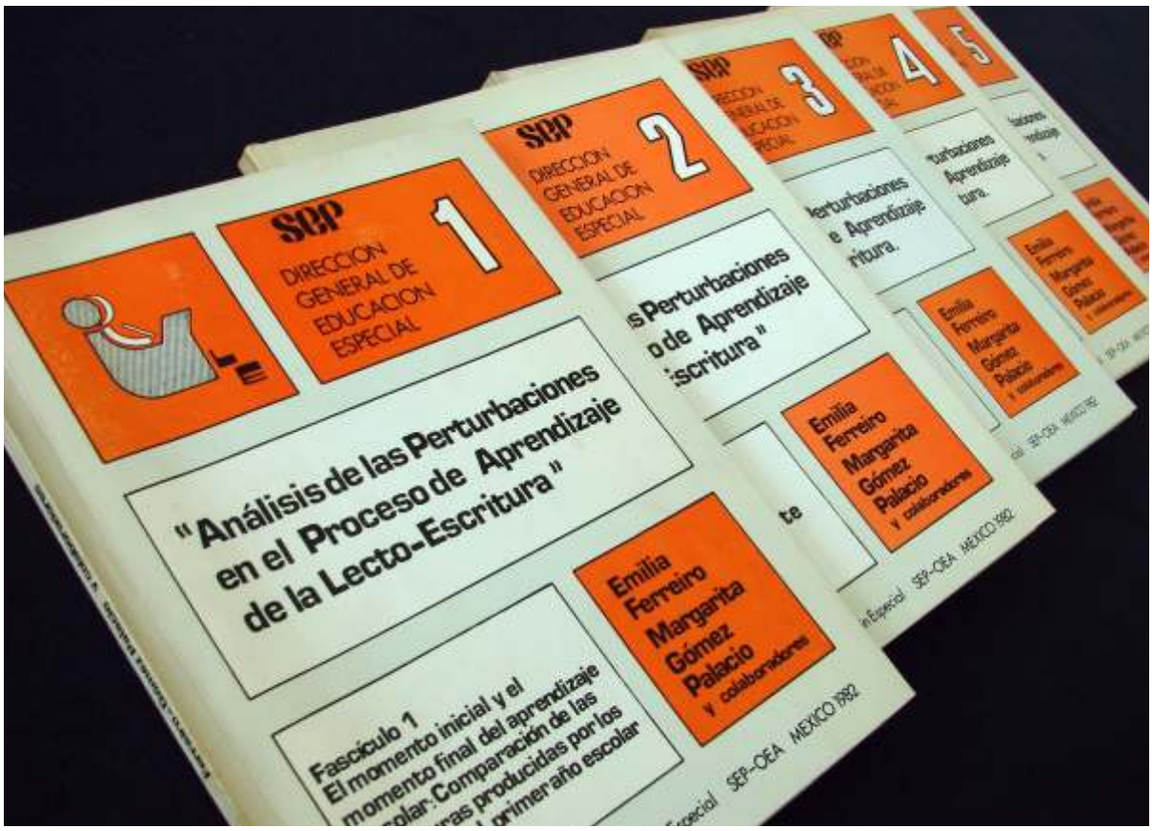
Publicaciones:
Los Grupos Integrados y Manual de Operación de la Unidad de Grupos Integrados (1981)

A mediados de los ochenta en México, se despertó el interés por el estudio y atención de individuos que llegaban a manifestar un promedio mayor al nivel medio-alto de inteligencia o que tenían habilidades, talentos y facultades extraordinarias o sobresalientes.

En esta década, la DGEE se dio a la tarea de adaptar y estandarizar pruebas psicológicas para diagnosticar, entre otros, a los alumnos con inteligencia “brillante” y a quienes fueron reconocidos como personas que requerían atención especial, por su posibilidad de distinguirse debido a su creatividad, su capacidad para analizar, resolver problemas y plantear nuevas alternativas de solución.

En 1986, se inició la implantación del *Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes* (CAS). En un principio el trabajo se realizó con alumnos de tercero a sexto grado de primaria y posteriormente fue desarrollado en el nivel preescolar.

El programa se basó en el *Modelo Triádico de Renzulli*, que conceptualizaba la capacidad sobresaliente como el resultado de la interacción adecuada y en determinadas circunstancias, de tres componentes de la personalidad: habilidades por arriba del promedio, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea[12].



Publicaciones Dirección General de Educación Especial, 1982

Simultáneamente con estas decisiones y estrategias pedagógicas, la Dra. Gómez Palacio realizó apoyada por la Secretaría General de la Organización de Estados Americanos (OEA), una serie de investigaciones sobre la psicogénesis del aprendizaje de la lengua escrita, encabezadas por la Dra. Emilia Ferreiro.

Producto de las investigaciones se definieron etapas para el aprendizaje de la lengua escrita de los niños mexicanos –mismas demostradas en niños de otros países europeos y sudamericanos-, derivándose pruebas sobre la adquisición de la lengua escrita, así como metodologías y estrategias para su aprendizaje en el aula, que respetaran el proceso del niño[13].

Con ello se contribuyó de manera importante a "despatologizar" los problemas de aprendizaje tanto de la lectura, como de la escritura en los niños pequeños y a reconocer como "normales" o como etapas del proceso de aprendizaje, algunos "errores" que cometían los niños a los cuales se les conoció como "errores constructivos".

Para la Dirección General de Educación Especial fue trascendental asumir el objetivo prioritario de asegurar la escolaridad de primaria completa para todos los niños. El cumplimiento de este objetivo planteó dos metas inmediatas: mejorar en un 50% la eficiencia terminal de la primaria y atender a 57 mil alumnos con problemas de aprendizaje. Lo cual implicaba abatir los índices de reprobación y deserción, ya que las estadísticas nacionales evidenciaban cómo, la gran mayoría de reprobados en primaria, correspondían a alumnos de primer grado por su imposibilidad o dificultad para adquirir la lectura y/o las nociones matemáticas elementales.

12 SEP-Dirección General de Educación Especial, 1989, pp. 47. SEP, 2006. pp. 29-30.

13 De todo este material, tanto de las investigaciones como de las pruebas y estrategias didácticas se realizaron publicaciones que serán enunciadas más adelante en este capítulo.

Para el ciclo escolar 1980-1981, en el país existieron 1 293 equipos de grupos integrados que atendieron a 24 415 alumnos. Para el ciclo escolar 1981-1982 los equipos de grupo integrado se expandieron a 2 599 lo que permitió atender a 50 535 alumnos. Esta situación evidenció el desarrollo de la educación especial como "partícipe de la expansión de la enseñanza primaria y condición de la transformación social y detonante de los progresos de la perspectiva pedagógica[14]".

De manera complementaria y simultánea se sentaron las bases para la edición de material didáctico como los libros de texto de español, ciencias naturales y sociales de primaria en el sistema Braille.

Este panorama histórico y educativo expone el modo en que la Dirección General de Educación Especial, creaba las condiciones para desplegar en esta década su mayor trascendencia, su mayor reconocimiento y su mayor aportación a la educación en su conjunto: "se establecía la fundamentación teórica de la Educación Especial en México y se intensificaba la normatividad del servicio, en las *Bases para una Política de Educación Especial*[15]*".*

1982-1988:
Gobierno del presidente Miguel de la Madrid Hurtado

Con el arribo a la presidencia de Miguel de la Madrid Hurtado, el gobierno de México estableció como prioridades, la necesidad de conservar y fortalecer las instituciones democráticas, vencer la crisis, recuperar la capacidad de crecimiento e iniciar los cambios cualitativos en las estructuras económicas, políticas y sociales. El nuevo gobierno se presentó con tres propuestas básicas para hacer frente a la situación que prevalecía a fines de 1982: frente a la luz de un cúmulo de problemáticas, tensiones, conflictos sociales, políticos y económicos, una propuesta de modernización de las instituciones del país; frente a la crisis económica, un *Programa Inmediato de Reordenación Económica (PIRE) y un Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988;* y frente a la situación política, un *Programa de Recuperación de Consenso* entre los mexicanos[16].

El sexenio de De la Madrid definió las políticas educativas a través del *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988.* En el contexto de la grave crisis económica que estalló a principios de 1982, el programa planteaba resolver las problemáticas de la educación, con seis objetivos a desarrollar a través de una Revolución Educativa, entendida como el fortalecimiento de nuestro nacionalismo y la reafirmación de nuestra autonomía. El gobierno federal expresó que no podía haber independencia política y económica sin una razonable independencia cultural, y ésta dependía de la calidad en la educación: educación para la libertad, para la democracia y para fincar las bases efectivas de una sociedad más igualitaria.

En estas condiciones, la Revolución Educativa se propuso: "Elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes, racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos, vincular la educación y la investigación científica, la tecnología y el desarrollo experimental con los requerimientos del país, regionalizar y descentralizar la educación básica y normal, desconcentrar la educación superior, la investigación y la cultura, hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo"[17].

14 SEP-Dirección General de Educación Especial, 1982. pp. 29-31, 34.

15 SEP-Dirección General de Educación Especial, 1980.

16 Blanco, J. Política económica y lucha política. En González Casanova, y Aguilar Camín, 1985, p. 410.

17 Martínez Rizo, Las políticas educativas mexicanas...En: Revista Ibero-Americana. No 27, (septiembre-diciembre de 2001) Obtenido el 1º.de agosto de 2010 en: *http://www.rieoei.org/rie27a02.htm*

Con un intenso marco de política educativa nacional, la Dirección General de Educación Especial duplicó anualmente sus servicios de 1982 a 1985 aún con el país en una grave crisis económica.

El rápido desarrollo creó la necesidad de revisar la estructura y programas de sus servicios, así como la de acrecentar la formación y actualización del personal técnico y docente, con la intención de dar cuerpo y coherencia al sistema de educación especial en su conjunto, fundamentalmente para dar respuesta a los requerimientos de la realidad social, así como a los replanteamientos y acciones generados en el contexto nacional e internacional.

Uno de los mayores avances durante este periodo implicó la reconceptualización de la "terminología" aplicada a los sujetos de atención. Se reconoció que al llamarles "anormales" existía una fuerte influencia de la clínica psiquiátrica y, más tarde de la psicometría. Posteriormente, se generalizaron algunos términos, bajo el supuesto de ser menos peyorativos, como "incapacitados", "disminuidos", "impedidos", "atípicos", "inadaptados", "excepcionales", "minusválidos". En cierto sentido, estas denominaciones recibieron fundamentos estadísticos, sociales o psicológicos, sin embargo, generalmente implicaron juicios de valor.

Este reconocimiento por parte de la DGEE puso énfasis en que cualquier juicio de valor conducía a la segregación de estos alumnos y a crear confusiones perjudiciales para su educación. Por lo tanto, se propuso llamarlos "niños con dificultad" y se generalizó la denominación común de niños, jóvenes o personas con requerimientos de educación especial[18].

Este replanteamiento se fortaleció como política educativa de Estado a través del *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública de 1982*, al reconocer que las tareas de la Dirección General de Educación Especial se centraban en promover normas pedagógicas, contenidos y métodos para la educación especial, además de formular disposiciones técnicas y administrativas para la organización, operación, desarrollo, supervisión y evaluación de los servicios.

Se fortaleció la tarea organizativa y operacional para supervisar y evaluar de mejor forma, la educación para niños y jóvenes con requerimientos de educación especial impartida en los planteles especializados de la Secretaría; y en este sentido, crear las condiciones necesarias para concretar la integración de personas con "limitaciones físicas o mentales" a la educación regular.

Por otra parte, la Dirección tenía como cometido y responsabilidad promover el establecimiento de servicios de educación especial del sector público y privado, destinados a la atención de niños y jóvenes con requerimientos de educación especial.

Consideró como una tarea más, la importancia del trabajo con las familias de los alumnos con requerimientos de educación especial, al priorizar la orientación de acuerdo con los programas de educación especial.

En el terreno académico, la DGEE durante la gestión de la Dra. Margarita Gómez Palacio (1978 1988), alcanzó su máximo apogeo y su mayor producción escrita a través de investigaciones para el desarrollo y la superación de las tareas de educación especial y el diseño y desarrollo de programas para la superación académica del personal docente. Aunado a estas tareas que le dieron prestigio, se dedicó al impulso de la divulgación y sensibilización dirigidas a la comunidad nacional, para la mejor comprensión de las personas con problemas físicos o mentales[19].

18 Dirección de General de Educación Especial, 1985. p. 12.

19 SEP. Reglamento Interior...En: Diario Oficial de la Federación (23 de febrero de 1982) Obtenido el 1 de agosto de 2010 en:
http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/110386/3/r5.htm

Es decir, a través de la normatividad y de la investigación pedagógica, se expresó el reconocimiento de numerosos niños y jóvenes con requerimientos de educación especial. En gran medida, éstos formaban parte de los grupos marginados o de las poblaciones que habitaban en zonas económicamente deprimidas, condiciones de vida que afectaban sus formas y niveles de aprendizaje. Paradójicamente, estos niños y jóvenes, "víctimas" de la marginalidad, también eran relegados de la escuela, sin recibir la educación sistemática elemental ni la formación para la vida y el trabajo.

Bajo esta compleja situación, la Dirección reafirmó su compromiso de realizar todas las acciones a su alcance, para modificar reglamentaciones que limitaran el derecho a la educación de los niños y jóvenes con requerimientos de educación especial y, al mismo tiempo, actuar a favor de toda disposición que cobijara sus derechos a la educación y al trabajo en cualquier momento de su vida.

Este replanteamiento en relación con el concepto de sujetos con requerimientos de educación especial, no implicó el desconocimiento o la desaparición de los alumnos "con" deficiencia mental, "con" dificultades de aprendizaje, "con" trastornos de audición y lenguaje, "con" deficiencias visuales, "con" impedimentos motores y, "con" problemas de conducta; sino que además se reconoció la necesidad de atención de los alumnos "superdotados" y los alumnos "autistas", quienes desde este periodo recibirían educación.

Más que centrarse en las limitaciones, lo verdaderamente importante para los maestros fue que el sujeto de la educación especial, era un alumno que por alguna de sus características físicas o psíquicas, podía presentar dificultades de diferente naturaleza y grado, para progresar con los programas de la escuela regular.

Por lo tanto, se procuró evitar una separación absoluta entre el conjunto diversificado de alumnos sujetos de atención de la Dirección General de Educación Especial y los que respondían a la norma promedio, quienes también podían presentar alguna dificultad y requerimientos de educación especial en un momento cualquiera de su vida.

Esta mirada, fortalecía la corresponsabilidad y relación entre educación especial y educación en general. La distinción se centró en las modificaciones y adiciones que se introdujeron para compensar o superar alguna deficiencia, por una parte, además de la participación de profesionistas como psicólogos, trabajadores sociales, especialistas en diferentes áreas de atención (deficiencia mental, problemas de aprendizaje, audición y lenguaje, trastornos motores, infractores, fisioterapeutas y médicos de diversas especialidades) es decir, se contaba con un equipo de apoyo interdisciplinario muy completo.

La educación especial bajo estas consideraciones, se comprendió como una institución que atiende a sujetos con necesidades especiales, cualquiera que fuera su problemática. Se reconoció además como una institución que compartía los fines generales y los principios de la educación regular. Según la naturaleza y grado de problemas de los alumnos, incorporó objetivos específicos, programas adicionales o complementarios individualizados, cuya aplicación tenían un carácter transitorio o con cierta permanencia en el aula regular, en la escuela o en otros servicios.

Además de estas bases teóricas, la DGEE asumió una filosofía humanista, ya que en todo individuo hay un ser humano, independientemente de sus limitaciones; por lo tanto, se debía actuar sin fijar de antemano barreras infranqueables; además de que los fines de la educación, no debían supeditarse a las limitaciones sino que, debían ser superadas lo más pronto posible por un educador que asumía la responsabilidad de formar a una persona más que de rehabilitar a un "inválido".

A mediados de los años ochenta, la Dirección General de Educación Especial, estableció su tarea educativa a través de:
• Capacitar al individuo con requerimientos de educación especial para realizarse como persona autónoma, posibilitando la integración y participación en su medio social para disfrutar de una vida plena.
• Actuar preventivamente en la comunidad y sobre el individuo, desde su gestación y a lo largo de la vida, para lograr el máximo de su evolución psicoeducativa.
• Aplicar programas adicionales para desarrollar, corregir o compensar las deficiencias o alteraciones específicas que los afecten.
• Elaborar guías curriculares para su independencia, la comunicación, la socialización, el trabajo y el tiempo libre.
• Incentivar la aceptación de las personas con requerimientos de educación especial, por parte del medio social, implementando progresivamente los principios de "normalización" e "integración"[20].

En otras palabras, la Dirección impulsó un trabajo fortalecido a través de asumir la Política Educativa Internacional en el marco de los siguientes principios pedagógicos:

- *Toda acción educativa tiene que basarse en las posibilidades del alumno, más que en sus limitaciones*; es decir, se precisan programas amplios que respondan a los intereses del alumno según su edad y tomando en cuenta que en algunos casos, ciertos aprendizajes escolares se alcanzan en la pubertad o la adolescencia. En cuanto a los contenidos, es deseable que se asemejen a los de la escuela regular sin que esto signifique tan sólo hacer más lentos los programas.

- *Individualizar la educación*; es decir, la naturaleza, la variedad y complejidad de los problemas que suelen afectar a cada niño requieren una atención en respuesta a sus necesidades, lo cual implica reconocer que individualizar no significa la relación maestro-alumno, sino una atención donde cada alumno aprenda y concluya satisfactoriamente su escolarización.

- *Promover la normalización*; es decir, reconocer la importancia para que las personas con requerimientos de educación especial vivan en condiciones "normales", tanto como sea posible; y al mismo tiempo eliminar sus condiciones históricas de segregación y marginación. La normalización sólo puede ser reconocida por el grado de aceptación que muestra el medio social ante estos sujetos.

- *Integrar la educación especial y la educación regular*; es decir, situar el concepto de integración como estrategia que se utiliza durante la edad del desarrollo para lograr la normalización. La integración tiene una connotación más educativa ya que se ubica durante la formación sistemática de las personas con requerimientos de educación especial. Es un concepto que culmina una larga experiencia y prolongado debate de "segregación" vs. "integración" y al mismo tiempo, el análisis de los medios menos restrictivos para la educación de los sujetos de atención de educación especial.

Las bases teóricas impulsadas desde la DGEE a mediados de la década de los ochenta, constituyeron un momento histórico trascendental de investigación educativa, de innovación y de impulso a la profesionalización de los docentes, pero fundamental del reconocimiento de los niños y jóvenes con requerimientos de educación especial a ser formados en ambientes normalizados e integradores[21].

20 Dirección General de Educación Especial. Op. cit., pp. 5-20

21 Ibid, p.p. 21-33.

1988-1989: Primer año del Gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari

Bajo la presidencia de Carlos Salinas de Gortari, el *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994* implantó los siguientes objetivos:

1. Defensa de la soberanía y promoción de los intereses de México en el mundo.
2. Ampliación de la vida democrática.
3. Recuperación económica con estabilidad de precios.
4. El mejoramiento productivo del nivel de vida de la población.

Con estos objetivos, el gobierno salinista impulsó un *Programa de Modernización Educativa* en 1989 a partir de realizar un diagnóstico que subrayaba el rezago educativo: 4.2 millones de analfabetas mayores de quince años, 20.2 millones de adultos sin concluir la primaria, 16 millones de adultos sin terminar la secundaria; un índice de analfabetismo de 100% en comunidades indígenas y de 2% en algunas regiones de la República; 300 mil niños sin acceso a la escuela, 880 mil alumnos desertores del sistema en el primer año de primaria.

Como solución, el programa propuso dar cobertura nacional a la primaria, dando prioridad a las zonas marginadas (urbanas, rurales e indígenas), mediante el uso de medios electrónicos de comunicación. Se expresó también la intención de abandonar la enseñanza por las áreas de estudio: "ciencias sociales" y "ciencias naturales", para volver a las asignaturas tradicionales, respondiendo a una exigencia del magisterio nacional.

El modelo de modernización educativa se encaminó a eliminar las desigualdades geográficas y sociales, a hacer más eficiente y de mejor calidad la enseñanza, a integrar el proceso educativo al desarrollo económico, a emplear modalidades no escolarizadas para ampliar la educación y a reestructurar la organización del sistema.

Entre las metas a alcanzar se propuso la eliminación de prácticas docentes centradas en el aprendizaje memorístico, la actualización de contenidos y métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y el reentrenamiento de los que estaban en servicio. Una novedad estaba en involucrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a los padres de familia, maestros y otros grupos sociales, para hacerlos participar en la resolución de problemas concretos, con la intención de revitalizar la aspiración histórica de una educación integral y comprometida en la solución de los problemas nacionales; es decir, recuperó el ideario educativo de la década de los veinte.

El programa citó entre sus objetivos: cultivar el talento y la creatividad en la niñez y la juventud, vincular el aprendizaje a la producción, promover la innovación científica y tecnológica, el rigor en el pensamiento y la sistematización en la acción, para generar culturas científicas y tecnológicas.

Se elaboró el documento *Hacia un nuevo modelo pedagógico*, que anunciaba la reformulación del "marco teórico conceptual" de la educación mexicana. En éste se fijaban "los perfiles de desempeño", es decir, los conocimientos, habilidades y valores que un alumno debía tener al entrar y salir de cada uno de los sectores de la educación básica, lo que serviría de base para elaborar los nuevos programas de estudio[22].

El cierre de la década, implicó para la DGEE vivir los preparativos y la realización a nivel internacional de la *Conferencia Mundial de Educación Para Todos*, celebrada en marzo de 1990 en la ciudad Jomtien, Tailandia, que perfilaba una nueva historia para la educación especial en nuestro país. Se proyectaba la implantación del Modelo Educativo y el énfasis en la integración educativa y escolar.

22 Zoraida Vázquez, s/f. Obtenido el 1º.de agosto de 2010 en: *http://historiamexicana.colmex.mx/pdf/13/art_13_1866_15973.pdf*

Se concluía una década de atención con una mirada muy particular de las autoridades educativas al colocar a la Dirección General de Educación Especial como destinada a proponer y verificar que las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudios, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje para la educación especial, se cumplieran en los planteles de la Secretaría, con la participación de los Servicios Coordinados de Educación Pública.

Al mismo tiempo, su responsabilidad se centró en organizar, operar, desarrollar y supervisar la educación especial para niños y jóvenes en los planteles especializados de la Secretaría que funcionaban en el Distrito Federal; y por otra parte diseñar y desarrollar, de acuerdo con los lineamientos aprobados, programas para la superación académica del personal directivo y docente de educación especial.

Las tareas establecidas al cierre de la década no se modificaron de forma sustantiva, la Dirección General continuó la promoción y el apoyo para el establecimiento de servicios de educación especial de los sectores público y privado, destinados a la atención de personas con requerimientos de educación especial. El diseño de estrategias para realizar la orientación a los padres de los educandos, de acuerdo con los programas de educación especial; mantuvo el trabajo centrado en la investigación para el desarrollo y la superación de las tareas de educación especial y el fomento a las que desarrollaban los sectores público y privado; y, desarrolló tareas de divulgación y sensibilización dirigidas a la comunidad nacional para "la mejor integración social de las personas con problemas físicos o mentales"[23].

El viaje por la historia de la Política Educativa Internacional y Nacional durante los años ochenta, inspira un camino plagado de satisfacciones para la entonces Dirección General de Educación Especial, sus profesionales y evidentemente para los niños y jóvenes que vivieron la riqueza conceptual y de investigación que se concretaba todos los días en los espacios educativos de educación especial. No cabe duda, que la política educativa sólo cobra relevancia cuando impacta en las formas de ser, hacer, decir y sentir la educación en su conjunto. Ésta es la esencia narrativa de educación especial en esta década.

El pasar del tiempo, daba cuenta de cómo el futuro lejano se hacía presente; la década de los noventa había llegado y se reconocían enormes y complejos desafíos[24] de suma trascendencia para la educación en su conjunto y particularmente para la educación especial. Estos desafíos por atender y resolver se proyectaron en la equidad, la calidad, el financiamiento, la productividad, el empleo, la revolución científico-tecnológica, y el desafío de la participación social.

3.1.3. Estructura y liderazgo en la Dirección General de Educación Especial

La necesidad de articular las apremiantes demandas del sistema educativo del país y específicamente de la educación especial, con la fuerza de las tendencias de los organismos internacionales de los años setenta, exigió un amplio y profundo conocimiento de la realidad educativa. La Dra. Margarita Gómez Palacio Muñoz fue una protagonista central en esta realidad, con una clara convicción de lucha por la defensa de los derechos humanos, principalmente por el derecho a la educación de las personas "atípicas", e incansable promotora de colocar a la educación especial como campo de investigación y posibilidad para transformar la práctica docente. Fue nombrada Directora General de Educación Especial en 1978, por Fernando Solana, nuevo Secretario de Educación Pública de ese inicio de sexenio, y estuvo al frente de la DGEE durante 10 años, hasta 1988.

23 SEP. Reglamento Interior...En: Diario Oficial de la Federación (17 de marzo de 1989) Obtenido el 1 de agosto de 2010 en: *http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/110386/3/r6.htm*

24 Guevara Niebla, 1992, pp. 24.

Dra. Margarita Gómez Palacio Muñoz, Directora de la Dirección General de Educación Especial de 1978 a 1988

La Dra. Gómez Palacio se formó como maestra en la Normal Superior de Monterrey; se graduó en 1958 como licenciada en Psicología en la Universidad de la Sorbona de París; en 1962 obtuvo el diploma del gobierno francés de Servicio Social con especialidad en Niños con Problemas, por parte del Instituto de Estudios Sociales de París. Posteriormente realizó la Licenciatura en Psicopedagogía con especialización en Problemas de Aprendizaje (1973) en la Universidad de Ginebra, Suiza, institución en la que obtuvo en 1977 su Doctorado en Psicopedagogía. En Ginebra trabajó con el equipo del renombrado psicólogo Jean Piaget[25], padre de la *psicología genética*. Ocupó varios puestos académicos en otros ámbitos internacionales como en la Universidad Bolivariana, en Medellín, Colombia (1962-1967) y, en Ginebra, Suiza, se desempeñó como Directora del Departamento de Psicopedagogía del Hospital Neurológico "Lavigny", entre 1968 y 1973, donde tuvo a su cargo la creación y dirección de la institución "La Morgette" de trabajo protegido para niños "retrasados".

En nuestro país, la Dra. Gómez Palacio trabajó como Coordinadora Estatal de Educación Especial en el estado de Nuevo León, de 1973 a 1977, y participó activamente en la creación y dirección del *Plan Nuevo León* -centro piloto de investigación sobre los problemas infantiles en el desarrollo y el aprendizaje. Simultáneamente, fue catedrática en la Universidad de Monterrey y en la Universidad Regiomontana.

El liderazgo académico de la doctora, fortaleció su labor como investigadora dedicando una importancia central a problemáticas educativas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo en las primeras etapas de la educación primaria.

Durante su gestión, primero en el *Plan Nuevo León* y después en la DGEE, su empeño por la investigación de estas problemáticas fue notable. Los materiales escritos que se publicaron durante su responsabilidad frente a la DGEE se centraron en tres preocupaciones: de carácter normativo: manuales y lineamientos; de carácter técnico-pedagógico y del ámbito psicológico-evaluativo: la evaluación y sus instrumentos. Los resultados obtenidos se tradujeron en varias publicaciones, sólo por citar algunas de las obras más representativas de la Dirección General en esta década:

25 Jean William Fritz Piaget (1896-1980), psicólogo experimental, filósofo y biólogo suizo teórico de la epistemología genética. Reconocido por sus bastas aportaciones al ámbito educativo en torno a la psicología evolutiva, estudios sobre la infancia y su teoría del desarrollo cognitivo.

- *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura* (Secretaría de Educación Pública de México, SEP/OEA, 1980)
- *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (México: Siglo XXI, 1982 y ediciones sucesivas)
- *Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura* (SEP/OEA, 1982)
- *Análisis de las perturbaciones en el proceso de lectoescritura* (SEP/OEA, 1983)
- *Normalización y estandarización del Wechsler para niños mexicanos* (SEP/OEA, 1984)
- *Propuesta experimental para el aprendizaje de las matemáticas* (SEP/OEA, 1983)
- *Kaufman: Batería de evaluación intelectua*l (SEP/OEA, 1985)
- *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita* (SEP/OEA, 1986)
- *Estandarización de la batería de "Pruebas Sompa"* (SEP/OEA, 1986)
- *Psicología genética y educación* (SEP/OEA, 1986)
- *Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio de la lectura y la escritura* (SEP/OEA, 1986)
- *Prueba psicopedagógica sobre las conceptualizaciones infantiles en la lengua escrita y matemáticas* (SEP/OEA, 1988)
- *Elaboración de una propuesta sobre adquisición de la lengua española para niños de 3 a 11 años* (SEP/OEA, 1988)
- *La adquisición de las operaciones aritméticas elementales* (SEP/OEA, 1988)
- *Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas* (SEP/OEA, 1988)
- *La generalización de las nociones de lectura, escritura y matemáticas* (SEP/OEA, 1988)

Un aspecto relevante de la gestión de Margarita Gómez Palacio fue el vínculo institucional con la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos a través de distintos proyectos del *Programa Regional de Desarrollo Educativo* (PREDE) que se honró en auspiciar y financiar, de diversas formas, la obra de la Dirección General de Educación Especial.

Existe un amplio consenso en la comunidad educativa, de que en su trayecto por la DGEE, imprimió su pensamiento y obra, sus convicciones y principios, su sentir y quehacer educativos, pero fundamentalmente, su trascendencia histórica y académica.

Publicaciones de la Dirección General de Educación Especial en la década de los ochenta

Al término de la Gestión de la Dra. Margarita Gómez Palacio en la Dirección General de Educación Especial, asume la responsabilidad de la institución el Profesor Salvador Valdés Cárdenas por un periodo que abarcó del 1° de abril de 1988 al 30 de junio de 1989, año en el que concretó las contribuciones de la educación especial al ámbito educativo regular, fortaleció el trabajo académico y operativo de los servicios de educación especial en el país y dio continuidad a la intensa labor de investigación.

Salvador Valdés, realizó sus estudios en la Escuela Normal del Estado de Coahuila como Profesor de Educación Primaria (1953). Se tituló como Maestro Especialista en Educación de Deficientes Mentales y en Inadaptados y Menores Infractores (1959) en la Escuela Normal de Especialización del D.F. y realizó posteriormente Estudios de Especialización en la Universidad de Carolina del Norte, U.S.A. (1980).

Prof. Salvador Valdés Cárdenas y la Sra. María Esther Zuno de Echeverría, esposa del presidente Luis Echeverría Álvarez en una entrega de Reconocimientos a maestros de la Dirección General de Educación Especial

Con una vocación inigualable por la educación especial, desempeñó diversas funciones en este ámbito, entre las que destacan el ser Coordinador de Educación Especial en el Estado de Coahuila (1971-1976), Director de la Escuela Normal Regional de Especialización del Estado de Coahuila, (1972- 1976), Director de la Escuela Normal de Especialización de México en el D.F. (1970-1978), Director de la Escuela Nacional para Ciegos “Lic. Ignacio Trigueros” de la Dirección General de Rehabilitación de la SSA en dos periodos: 1977-1983 y en 1994. Fue también Coordinador del Núcleo de Educación Normal de Especialización de la Dirección General de Educación Normal SEP (1979-1983) y Jefe del Departamento de Psicología y Psicopedagogía de la Dirección General de Educación Preescolar (1983-1988).

A su trayectoria se adicionan una serie de actividades de carácter académico en las que participó como ponente en encuentros, congresos, coloquios, foros, talleres, cursos y seminarios. Fue protagonista de sucesos relevantes en la historia de la Escuela Normal de Especialización del D.F. como la reestructuración del Plan de Estudios de la Carrera de Educación de Lisiados del Aparato Locomotor (1970) y la fundación de la Carrera de Lic. Especialista en Problemas de Aprendizaje (1972).

Vivió su proceso institucional como un campo inagotable para la investigación, donde él junto con los equipos de trabajo de la DGEE, le dio vitalidad y consistencia a la mística del servicio. Entre sus acciones relevantes como Director General, el Profesor Valdés dio

continuidad al proceso de publicación de algunas de las investigaciones realizadas en la administración anterior, entre las que destacan:

- *Estrategia psicopedagógica de integración a la escuela regular de niños con problemas en el desarrollo* (SEP/OEA, 1988),
- *¿Qué saben los niños sobre la escritura y las operaciones aritméticas elementales? Los niños inventan problemas* (SEP/OEA, 1989).

Otra acción fundamental y de proyección internacional durante la gestión del Profr. Valdés al frente de la Dirección General fue la realización del Encuentro Internacional de Educación Especial en Oaxtepec, Morelos, del 24 al 28 de octubre de 1988, el cual concentró el debate, análisis y reflexión en torno a temáticas de integración educativa de las personas con discapacidad, del proceso de adquisición de la lengua escrita, de la investigación como base para la innovación en educación especial, del síndrome por déficit de atención, la educación de la sexualidad y experiencias psicopedagógicas.

Este encuentro, consolidó la esencia académica de la Dirección General de Educación Especial y el rigor de la investigación como pilar de la trasformación de las prácticas educativas y escolares.

Hacia el cierre de la década, se realiza el nombramiento del Mtro. Humberto Galeana Romano como nuevo director de la DGEE, cuya gestión abarcó de mediados de 1989 hasta 1992, es decir, los inicios de la siguiente década.

Desde el punto de vista de su organización estructural, la DGEE fue reorganizada en 1981 y quedó constituida por tres Direcciones: la Dirección Técnica, la Dirección de Operación y la Dirección Administrativa así como por el Departamento de Proyectos Especiales adscrito a la Dirección General[26].

Para 1984[27] esta organización se replanteó con cambios importantes en su estructura, no así en sus tareas y funciones esenciales.

La Dirección General tuvo como encomienda planear, organizar, controlar y evaluar las actividades de los servicios, a la vez promovió el desarrollo de la educación especial en toda la República con el respaldo de los organismos superiores de la Secretaría de Educación Pública.

En este sentido, apoyó el establecimiento de los servicios de educación especial en los sectores público y privado; supervisó el cumplimiento de las normas establecidas, impulsó la divulgación de la problemática de los sujetos “atípicos” para una mejor comprensión de la misma y orientación de los padres.

A mediados de la década, su discurso se adecuó en torno a las problemáticas de las personas con requerimientos de educación especial y se creó el Departamento de Coordinación y Enlace, como órgano entre la Dirección General y las Delegaciones Generales de la Secretaría de Educación Pública con la intención de atender situaciones en materia de planeación, de coordinación, de promoción, de supervisión y de administración, para la solución de las problemáticas que surgían en el funcionamiento del sistema de educación especial en los estados.

La Dirección General tuvo a su cargo directo al Departamento de Proyectos Especiales. Este departamento cumplió tareas de control experimental, de innovaciones basadas en las investigaciones realizadas y de asesoramiento. Impulsó experiencias piloto con programas de avanzada en distintos centros de la República antes de ponerlas en funcionamiento. Si la experiencia era exitosa el programa se generalizaba logrando el máximo beneficio de la modificación de los servicios con el menor riesgo posible.

26 Dirección General de Educación Especial, 1981, p. 65

27 Dirección General de Educación Especial, 1985. p. 15

La Dirección Técnica fue situada en el plano normativo y de planeación. Por otro lado, a la Dirección Operativa la situaron como órgano para supervisar el funcionamiento de las instituciones que integran el sistema educativo especial y la Dirección Administrativa se colocó en el plano de apoyo logístico y de servicios.

La Dirección Técnica, a inicio de los años ochenta, se encargó de asesorar a la Dirección General en el señalamiento de objetivos, formulación de planes y políticas del sistema educativo especial; estableció el sistema de información y estadística de educación especial; evaluó el desarrollo de los programas a corto, mediano y largo plazo para reconocer sus progresos, desviaciones o incumplimientos y proponer correcciones; planear y promover la capacitación y actualización del personal docente y técnico; planear y promover proyectos de investigación orientados al mejoramiento de la educación especial. Para mediados de la década, continuó con sus tareas, pero su reestructuración implicó la creación de cinco departamentos: Planeación y Evaluación, Información y Sistematización, Programación Académica, Capacitación y Actualización de Personal e Investigación.

A la Dirección de Operación en el comienzo de este periodo, se le integró el Departamento de Servicios en el Distrito Federal y tres Departamentos de Servicios para el interior de la República: la Zona Norte, la Zona Centro y la Zona Sur que funcionaron en estrecha relación con las respectivas Coordinaciones.

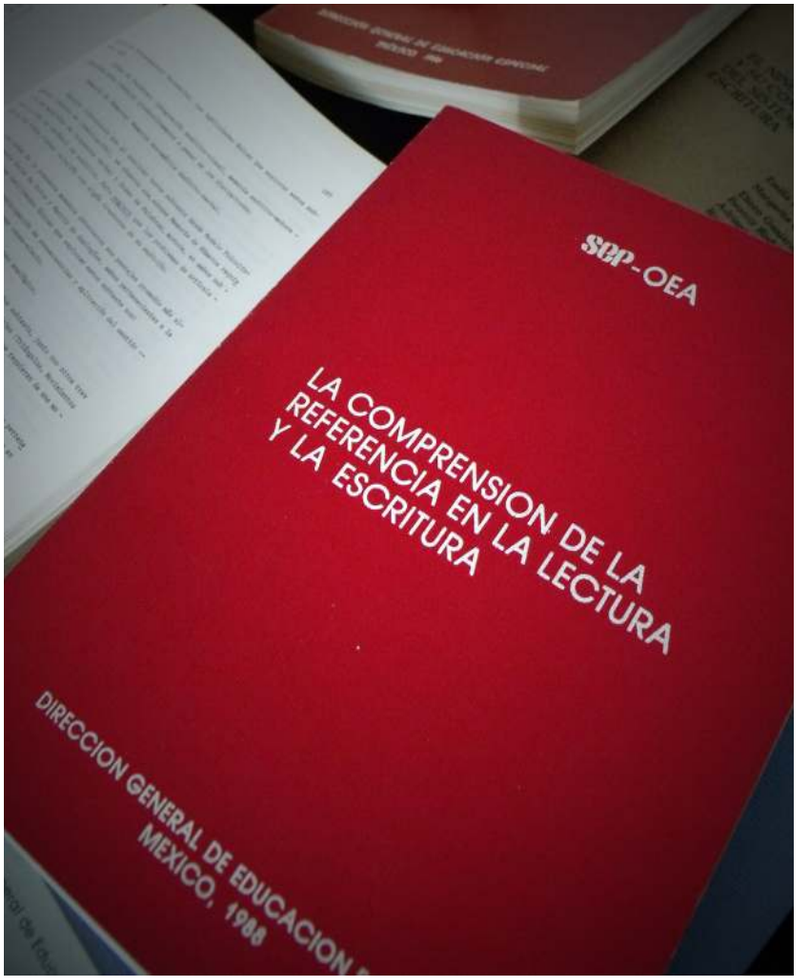
Posteriormente, ya como Subdirección de Operación, no cambiaron en esencia las tareas que le correspondían pero, su reestructuración implicó que quedara integrada por los Departamentos de: Control Escolar, Trámite y Control y Coordinaciones en el Distrito Federal.

La Subdirección organizó, evaluó y controló el desarrollo de las actividades de las escuelas de educación especial, de los centros psicopedagógicos y de los grupos integrados según los planes y programas vigentes; vigiló el buen funcionamiento de las escuelas privadas incorporadas, asegurando así mismo, el cumplimiento de los planes y programas vigentes; asesoró y apoyó a las Delegaciones Generales y Coordinaciones, en todo lo referente a la interpretación de normas y problemas de funcionamiento del sistema de educación especial.

Se constituyeron cuatro Coordinaciones en el Distrito Federal y una en cada estado de la República Mexicana, las cuales elaboraron y propusieron el *Programa Anual de Operación de los Servicios de Educación Especial* en las zonas de su competencia; presentaron el proyecto de distribución de los recursos; y orientaron al personal directivo, técnico y docente de las instituciones sobre la organización, aplicación e interpretación de las normas y lineamientos.

Las Coordinaciones fueron unidades administrativas y técnicas de enlace entre la DGEE y los servicios de educación especial. Su objetivo fundamental fue cumplir y hacer cumplir las normas, disposiciones y procedimientos emanados de ella, así como asesorar, supervisar y controlar el funcionamiento de los servicios en cada estado del país. Otra de sus tareas consistió en la elaboración, modificación y seguimiento del programa anual de actividades y determinó la demanda de recursos humanos, materiales y financieros de cada uno de los servicios. Por último, las Coordinaciones establecieron y mantuvieron relaciones de colaboración recíproca con las demás Direcciones Generales de la Secretaría de Educación Pública en cada entidad.

La Coordinación Administrativa y sus tareas sustantivas no se modificaron y continuó integrada por los tres departamentos tradicionales: el de Recursos Humanos, Recursos Materiales y Recursos Financieros, cuyas funciones consistieron en la planeación, organización y coordinación administrativa de los recursos humanos,



Publicaciones de la Dirección General de Educación Especial en la década de los ochenta

materiales y financieros, así como la prestación de los servicios generales en las dependencias conforme a las normas políticas, lineamientos y procedimientos aplicables de la SEP.

Los años ochenta fueron tiempos de múltiples producciones por parte de la DGEE en dos sentidos fundamentales: investigaciones para su aplicación en el plano educativo y consecuentemente, publicaciones que impulsaron la transformación de la práctica docente en el marco de una teoría sólida como lo fue la *Teoría Psicogenética*.

3.2. Modelo psicogenético-pedagógico para la atención de las personas con requerimientos de Educación Especial

El hecho de recibir en los servicios de diagnóstico niños "etiquetados" como de "lento aprendizaje", "retrasados", "limitados", entre otras acepciones posibles, de una dificultad en el desarrollo normal del aprendizaje, implicó reconocer cómo tal diagnóstico y tales etiquetas no explicaban nada sobre la esencia del "retraso", ni sobre las "funciones afectadas", ni menos aún sobre el "pronóstico" que podía definir desde un principio el tipo de intervención indispensable para desarrollar al máximo las capacidades mentales de todos los niños.

Ante esta realidad, la *Teoría psicogenética* constituyó el marco de referencia y el pensamiento psicopedagógico de la Dirección General de Educación Especial, para la comprensión de los problemas en el desarrollo y en el aprendizaje de los alumnos, así como la base para el diseño de nuevas metodologías y estrategias de atención.

3.2.1. Pensamiento psicopedagógico de los ochenta

La razón central para asumir a la *Teoría psicogenética* como planteamiento teórico y educativo, radicó en la consideración de que los problemas pueden explicarse y resolverse si se entiende cómo se efectúa el desarrollo mental normal, qué factores lo determinan y de qué manera se puede propiciar –con la facilitación instrumental, el enriquecimiento del medio ambiente o de intervenciones generadoras- el actuar sobre los objetos de conocimiento y de esta forma se comprendan las trasformaciones. Así, en la medida de las posibilidades del niño, se le permite estructurar su mente al ir estructurando su realidad.

Basta recordar la pregunta central de la *teoría piagetiana*: ¿bajo qué leyes se desarrolla y cambia el conocimiento? Con esta interrogante se da cuerpo a la epistemología genética y es justamente el pensamiento psicopedagógico que adopta en los ochenta la Dirección General de Educación Especial. Este camino fue de implementación compleja, pero se posibilitó, gracias a la formación académica de la doctora Gómez Palacio al lado de Jean Piaget y de su equipo en Ginebra, Suiza. Así, se abordó de manera científica el desarrollo infantil y los aprendizajes específicos con conocimientos derivados de ciencias como la *psicolingüística genética* y su aplicación a la génesis del aprendizaje de la lengua escrita.

En la Clausura del Centro de Capacitación realizado en Chilpancingo (Gro.) der. a izq. Dra. Margarita Gómez Palacio, Sra. Graciela López Cervantes de Delgado, (Esposa del Gobernador del Estado) Ma. Isabel García de Ruíz Armento,(Presidenta del Voluntariado de S.E.P.) Profr. Martín Bravo Sánchez (Coordinador de Educación Especial del Estado)

Un claro cuestionamiento educativo se gestó en torno a la escuela tradicional, toda vez que en ella no existía otra relación social, únicamente la del maestro -especie de soberano absoluto, poseedor de la verdad intelectual y moral- ligado a cada alumno, tomado individualmente, donde la comunicación y la colaboración entre alumnos estaban ausentes del trabajo en clase. Por ello se dio un fuerte impulso a la perspectiva de una escuela diferente caracterizada por ser una comunidad de trabajo, donde se laborara alternativamente, de manera individual y en grupo, ya que la vida colectiva es indispensable para el desarrollo de la personalidad, en todos sus aspectos.

En concordancia con el pensamiento piagetiano, se reconocía que comprender es inventar, o reconstruir por invención, y haría falta plegarse a estas necesidades si se quiere en el futuro formar individuos capaces de producción o de creación y no solamente "repetidores"[28].

28 Saló, Introducción a la obra de Piaget. En: Cuadernos de Pedagogía, 1977. Gran parte de este apartado se inscribe en este texto.

No cabe duda que la preocupación educativa de la DGEE se concentró en no sólo garantizar el derecho a la educación de los sujetos "impedidos", "atípicos" o con "requerimientos de educación especial", para el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino también garantizar su integración a la vida social. En el planteamiento de Piaget, el factor social constituye una condición del desarrollo necesario para la adquisición de las estructuras mentales.

La importancia de Piaget en el pensamiento educativo de la década de los 80 se advierte en las investigaciones, el desarrollo profesional y la capacitación/actualización cuando afirma que, el fin de la educación no es el saber repetir o conservar las verdades hechas, pues una verdad que se reproduce es una media verdad, sino el aprender a conquistar por uno mismo lo verdadero del conocimiento, a riesgo de hacerlo lentamente y dando todos los rodeos que implica una actividad real.

De esta forma, en el trabajo técnico de la institución, se consideró que el impulso de los principios de "normalización" e "integración" requerían de un docente como animador para crear las primeras situaciones y construir dispositivos susceptibles de plantear problemas útiles al niño; lo deseable fue un maestro no conferenciante y sí estimulador de la investigación y el esfuerzo, dejando de lado el conformarse con transmitir soluciones hechas.

El pensamiento educativo de la Dirección General, supuso un cambio intencional para mejorar la reflexión y la acción, teniendo siempre como referencia las necesidades de los niños y jóvenes con requerimientos de educación especial.

No cabe duda, que la trascendencia de este pensamiento psicopedagógico, implicó que no solamente se concretaran cambios de tipo organizativo, sino que sentó las bases para pensar en la mejora de la actividad educativa desarrollada esencialmente en las aulas.

Aunado a lo anterior, este pensamiento se instituyó en el quehacer de los docentes de educación especial gracias a su fundamentación teórica, a la estrategia de difusión-capacitación y a la credibilidad de las investigaciones realizadas por la Dirección General de Educación Especial, para las cuales la Dra. Gómez Palacio obtuvo recursos especiales, de fuentes nacionales e internacionales, pues las consideró como condición *sine qua non* para que la educación especial diera un paso decisivo en la búsqueda de solución a la problemática enfrentada en el aula regular, que día con día "arrojaba" población infantil etiquetada con problemas originados, en un alto porcentaje, en las mismas aulas.

El cambio en el pensamiento educativo de la DGEE, fue un detonante en la educación en su conjunto, pues como se ha advertido, no constituyó un hecho aislado, se inscribió en los cambios sociales y en las organizaciones escolares. Dicho de otra forma, el cambio del pensamiento y el quehacer de la educación especial durante la década de los ochenta, se desarrolló en medio de cambios más frecuentes, más rápidos, donde afectaron a un mayor número de personas, fueron numerosos y se produjeron en diferentes campos sociales, culturales, políticos e incluso propios de la naturaleza.

3.2.2. Marco conceptual del Modelo psicogenético-pedagógico

La evolución de las relaciones entre la psicología y la educación en los años ochenta, proyectaron la condición necesaria de fundamentar la pedagogía en el conocimiento del desarrollo infantil, en las teorías del aprendizaje, así como en el estudio y la medida de las diferencias.

En ese momento histórico, la *teoría psicogenética del desarrollo* planteada por Jean Piaget en 1950, fue sin lugar a dudas una de las teorías psicológicas que mayor impacto tuvo en los ámbitos educativos porque describía la evolución de las competencias

intelectuales desde el nacimiento hasta la adolescencia, planteaba las características del pensamiento concreto y formal así como la génesis de las nociones básicas del pensamiento racional (espacio, tiempo, causalidad, movimiento, azar, lógica de las clases, lógica de las relaciones). El punto de vista de la epistemología genética fundamentó su análisis en dar respuesta a la interrogante: ¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento?.

Desde esta perspectiva, el desarrollo del conocimiento se proyectaba como el resultado de un proceso de elaboración basado esencialmente en la actividad del niño, distinguiéndose en ese proceso dos formas de actividad: una de tipo lógico-matemático (las actividades de juntar, disociar, ordenar, contar) y una de tipo físico (de exploración); con la búsqueda para extraer información de los objetos como sus colores, su forma, su peso. De ese modo, el niño elaboraba un conocimiento cada vez más adecuado a su realidad, al actuar sobre el mundo externo. El actuar sobre los objetos le permitía comprender sus transformaciones, y en la medida de sus posibilidades estructurar su mente al estructurar su realidad.

Por otra parte y como un aspecto evidentemente relevante para el ámbito de la educación especial, la *teoría psicogenética* describió tres posibles causas del déficit en el aprendizaje escolar:

- Que el contenido por aprender superara la competencia intelectual media de los alumnos, por lo que éstos, no podrían asimilarlo y lo más prudente sería dejarlo para más tarde.
- Cuando la complejidad conceptual del contenido no excede las posibilidades intelectuales de los alumnos, el déficit se debía atribuir a factores como la metodología didáctica utilizada;
- En el caso de algunos alumnos, el déficit de aprendizaje podía estar parcialmente ligado a un déficit operatorio[29], siendo este el caso en el que resultaría apropiado utilizar las técnicas de aprendizaje operatorio como técnicas complementarias de tratamiento y/o de apoyo psicopedagógico.

La teoría *psicogenética* representó para el sistema educativo, un marco explicativo viable para comprender cómo se efectúa el desarrollo mental normal y qué factores lo determinan; así mismo permitió establecer una correlación entre el proceso de desarrollo de las nociones operatorias y la adquisición de los contenidos educativos (principalmente en el área de la lectoescritura, las matemáticas y las ciencias naturales). En consecuencia, ofreció un punto de partida para identificar, reconocer y comprender los problemas del desarrollo de la inteligencia, una metodología para poder conocer, comprender y remediar las desviaciones en el desarrollo del conocimiento resultado de alguna limitación y una posibilidad para abordar y solucionar los problemas educativos más relevantes.

Es así que la *psicología y la epistemología genética* fueron concebidas en el campo educativo y más concretamente en el ámbito de los aprendizajes escolares, como instrumentos de análisis que proporcionarían la clave para descubrir los métodos de enseñanza más adecuados y eficaces.

César Coll[30] citado por Gómez Palacio[31] hace referencia a las aplicaciones educativas que en ese momento se habían venido realizando de la *teoría genética*, las cuales se clasifican de acuerdo con el componente o aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el que incidían más directamente: objetivos, contenidos, evaluación y métodos de enseñanza, principalmente:

29 Dificultad en el desarrollo de las estructuras lógicas del pensamiento.

30 Doctor en Psicología nacido en España, colaborador del equipo de investigación del Centro Internacional de Epistemología Genética de Ginebra, dirigido por Jean Piaget y actualmente catedrático de la Universidad de Barcelona. Reconocido por su producción científica en los campos de la psicología evolutiva y de la educación, el currículo, la psicopedagogía, el constructivismo y el análisis de la práctica educativa

31 Gómez Palacio, 1986, pp. 238-248.

- La teoría genética y el establecimiento de los objetivos educativos:

Partiendo del principio donde en el continuo del desarrollo se reconocen estadios evolutivos sucesivos que se construyen de manera progresiva y ordenada, la educación se plantearía (al menos en los niveles iniciales) potenciar y favorecer el desarrollo de las estructuras como objetivo general; y los objetivos específicos o a corto plazo dependerían del nivel de enseñanza y del aspecto del desarrollo (intelectual, social, moral) al que se atribuyera mayor importancia.

Desde esta perspectiva, el énfasis se pone en las competencias intelectuales, en los instrumentos cognoscitivos, en la madurez de la personalidad. Por lo tanto, la memorización, la acumulación de conocimientos y la aceptación no razonada de normas y valores, no favorece el desarrollo y puede llegar incluso a obstaculizarlo o impedirlo. Esta visión pretende no perder de vista la realidad social de la que emanan las finalidades de la educación.

- La pruebas operatorias y la evaluación de las posibilidades intelectuales de los alumnos:

Una aplicación de la *teoría psicogenética* derivó de la exploración mediante pruebas operatorias, que permitieran determinar las posibilidades intelectuales de los alumnos ante la asimilación de determinados contenidos y de esa manera, identificar a aquellos que podrían enfrentar dificultades en su proceso de aprendizaje. La información derivada de este procedimiento resultaría de utilidad para constituir grupos homogéneos y adecuar los contenidos de aprendizaje; de igual forma, ayudaría a medir la influencia de los aprendizajes escolares sobre el desarrollo operatorio y analizar el fracaso escolar.

Para que esta aplicación resultara útil, se debía tener presente en todo momento, cómo las edades medias de aparición de las conductas son sólo indicativas y pueden variar enormemente de una cultura a otra, de un medio social a otro, e incluso de un sujeto a otro, por lo que dicha aplicación educativa exigía un elevado grado de especialización.

- Las nociones operatorias como contenido del aprendizaje escolar:

Esta aplicación enfatizó la idea de que la manera más adecuada para conseguir en el alumno su progreso operatorio era enseñarle las nociones básicas de pensamiento (clasificación, seriación, inclusión, conservación).

Esta propuesta alcanzó mayor popularidad en el nivel preescolar y planteó la posibilidad de realizar ejercicios de aprendizaje operatorio para tratar determinados tipos de fracaso o de retraso escolar.

Desde esta perspectiva y al insistir sobre la capacidad de estructuración operatoria del alumno, se dejaba en segundo plano los aprendizajes específicos, poniendo en duda la legitimidad de reducir el aprendizaje escolar al aprendizaje operatorio.

- La teoría genética y la selección y ordenación de los contenidos del aprendizaje escolar:

Esta idea enfatizó la necesidad de analizar los contenidos escolares, con el fin de determinar su complejidad estructural y precisar las competencias operatorias necesarias para poder asimilarlos. Esta aplicación fue sin lugar a dudas la que tuvo mayor impacto en el campo educativo con repercusiones altamente positivas. Los programas escolares de la mayoría de los países, durante la década que nos ocupa, fueron adaptando progresivamente la complejidad conceptual de los contenidos propuestos en sus programas y su secuencia a lo largo de la escolaridad, a las posibilidades intelectuales de los alumnos.

Los trabajos realizados por G. Vergnaud sobre la *construcción psicogenética* de las estructuras aditivas elementales y de las estructuras multiplicativas o las investigaciones de Emilia Ferreiro[32] y de Ana Teberosky[33] sobre la *psicogénesis de la escritura*, son representativos de dicha aplicación.

La teoría genética como fuente de inspiración de métodos de enseñanza:

En virtud de que la perspectiva psicogenética asume que el aprendizaje escolar no debe entenderse como una recepción pasiva del conocimiento, sino como un proceso activo de elaboración, la enseñanza en consecuencia debería plantearse de tal manera para favorecer las interacciones múltiples entre el alumno y los contenidos por aprender.

La *teoría psicogenética* señala que el alumno construye su propio conocimiento a través de la acción y que los procesos educativos, deben respetar al máximo la actividad del alumno; de este modo, la intervención pedagógica estaría destinada a crear un ambiente estimulante, respetando el nivel y ritmo de trabajo de cada uno. Ello implicaría la creación de situaciones pedagógicas que les permitiera tener la oportunidad de explorar cada situación. Las implicaciones en la metodología de la enseñanza partieron de que las situaciones didácticas deberían tomar en consideración simultáneamente el quehacer del alumno y del maestro.

Como puede observarse, las aplicaciones de la *teoría psicogenética* al campo de la educación imprimieron características particulares a la metodología de la enseñanza e influyeron tanto en la estructuración de los servicios de educación especial como en la atención de los alumnos.

La trascendencia del pensamiento psicopedagógico de la Dirección General de Educación Especial, en síntesis, radica en la finalidad esencial del estudio de la psicología del niño y en el hecho de que ésta constituyó un método explicativo para la psicología científica en general, al ofrecer la dimensión genética indispensable para aproximarse a la solución de los requerimientos infantiles. Impulsó una concepción constructiva, en la que el conocimiento no se inscribe completamente en los genes (biológicos), ni en los fenómenos exteriores, sino que se construye y reconstruye a diferentes niveles a partir de esquemas mentales básicos.

La *teoría psicogenética* se fundamentó en la actividad organizadora del sujeto y en su interacción con el medio, aunque la influencia de los factores del medio en la formación de las estructuras cognoscitivas, no fue objeto de su estudio. Se hace evidente que los conocimientos no existen desde el principio sino que son el resultado de una construcción continua y proceden de interacciones entre sujeto y objeto, desde las acciones más elementales hasta las operaciones intelectuales más elaboradas las cuales, aunque todavía son acciones (reunir, ordenar, poner en correspondencia), están ya interiorizadas y ejecutadas en el pensamiento, y constituyen estructuras de conjunto. Por lo tanto, el niño organiza la realidad construyendo las categorías de la acción mediante la coordinación de las acciones que no están programadas hereditariamente y la puesta en relación con los objetos, cuando los manipula.

32 Doctora en Psicología nacida en Argentina (1937). Ingresó al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (México) en 1979, después de haber sido investigadora del Centro Internacional de Epistemología Genética de la Universidad de Ginebra y profesora de la Universidad de Buenos Aires. Brillante investigadora, impulsora de la teoría psicogenética de Jean Piaget y sus implicaciones para la Psicolingüística (genética). Reconocida internacionalmente por sus contribuciones a la comprensión del proceso evolutivo de adquisición de la lengua escrita. Autora de innumerables libros sobre sus descubrimientos en el campo de los procesos de adquisición de la lengua oral y la lengua escrita, mismos que revolucionaron la concepción de sus procesos de adquisición.

33 Nacida en Argentina, es una de las mayores expertas sobre lectura y enseñanza y realizó diversas investigaciones y publicaciones con Emilia Ferreiro. Ha radicado por muchos años en Cataluña, España donde dirige el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Barcelona. Son relevantes sus aportaciones teóricas acerca de la construcción del sistema de escritura en los niños y de sus propuestas de enseñanza escolar.

Bajo esta óptica, el desarrollo se hace construyendo de manera progresiva las estructuras que dependen de los factores de maduración, de autoejercicio y de autorregulación dinámica. Los estadios de la inteligencia siguen un orden de sucesión constante, cada uno de los cuales es necesario para la formación del siguiente, aunque su orden cronológico depende de las condiciones exteriores del sujeto (el medio social).

3.2.3. Conceptualizaciones sobre Educación Especial en estos años

A lo largo de esta historia, se advierte la esencia, naturaleza, ser y quehacer de la Dirección General de Educación Especial; se advierte la mirada de la política educativa internacional y nacional. Sin embargo, una postura que prevaleció de la educación especial en la década de los 80 considera que:

> La educación especial tiene como sujeto a las personas con necesidades especiales, cualquiera que sea su problemática. No difiere esencialmente de la educación regular, sino que comparte sus fines generales y sus principios y, en algunos casos, requiere el concurso de profesionistas de otras disciplinas. Según la naturaleza y grado de sus alumnos, comprende objetivos específicos, programas adicionales o complementarios individualizados, que pueden ser aplicados con carácter transitorio o más o menos permanente en el aula regular, en la escuela o en otros servicios.

La esencia de la educación especial en los años 80 implicó un trabajo basado en la *pedagogía especial*, que se define así:

> Es una rama de la pedagogía general que en vista de los mismos fines de la educación regular, sistematiza la teoría y la práctica de la educación de acuerdo con las particularidades de los sujetos con requerimientos de educación especial, a los que estudian con la ayuda de las ciencias biológicas y sociales[34].

3.2.4. Los servicios de Educación Especial

Como se refirió en el apartado de Política Nacional, para el año de 1981, la DGEE constituida por sus tres direcciones (Dirección Técnica, Dirección de Operación y Dirección Administrativa), planeó, organizó, controló y evaluó la actividades de los servicios educativos, promoviendo a su vez el desarrollo de la educación especial en todo el país.

Con base en esta estructura, se posibilitó el desarrollo de los servicios agrupados en dos grandes universos, según el tipo de atención que se ofrecía a los alumnos:

- El primer grupo abarcó a sujetos cuya necesidad de educación especial era fundamental para su integración y normalización. Las áreas que se integraron en este grupo comprendían la deficiencia mental, los trastornos visuales, los trastornos auditivos y los impedimentos neuromotores.

- El segundo grupo incluyó a aquellos sujetos cuya necesidad de atención fue transitoria y complementaria a su evolución pedagógica normal y que asistían a la escuela regular. En este grupo se integraron las áreas de problemas de aprendizaje (específicamente en lengua escrita: lectura y escritura y/o en matemáticas), los problemas del lenguaje y los trastornos de la conducta.

Resulta evidente que, los servicios ofrecidos por la DGEE fueron determinados atendiendo a dos consideraciones fundamentales:

a) Las necesidades especiales del sujeto (área de atención) y

b) El nivel de integración posible, lo que indicaba a su vez la permanencia en el servicio (transitoria y complementaria; permanente o fundamental).

34 Dirección de Educación Especial. (1980) Bases...op.cit. p. 16-17.

Es importante referir que la DGEE, definió criterios precisos para establecer el diagnóstico de los alumnos de modo que sirvieran, como punto de referencia para su incorporación a los diferentes espacios educativos. En el proceso educativo, la oferta diversificada de servicios, posibilitó que los alumnos, en su tránsito hacia la integración social y laboral, recibieran la atención que favoreciera su proceso formativo.

En la tabla incluida a continuación, se muestra cada una de las áreas de atención vinculadas con el servicio correspondiente[35].

SERVICIO	ÁREA DE ATENCIÓN	NIVEL EDUCATIVO
Centros de Intervención Temprana	Todas las discapacidades	Inicial y Preescolar
Escuelas de Educación Especial	Deficiencia mental Trastornos visuales Trastornos auditivos Impedimentos neuromotores	Preescolar y Primaria
Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) (*)	Todas las discapacidades y problemas de lenguaje	Estimulación temprana, Preescolar y Primaria
Centro de Capacitación de Educación Especial (CECADEE)	Deficiencia mental y problemas de audición	Capacitación laboral
Industrias protegidas	Deficiencia mental	Inserción laboral, trabajo
Grupos Integrados	"A" - Problemas de aprendizaje leves	Primero de Primaria (reprobados)
	"B" - Problemas de aprendizaje debido a problemas en el desarrollo	Primaria
Grupos Integrados de Hipoacúsicos	Alumnos con discapacidad auditiva media	Primaria
Centro Psicopedagógico	Problemas de aprendizaje y lenguaje	Preescolar y Primaria
Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC)	Evaluación diagnóstica de alumnos de primaria para canalización a los diferentes servicios de Educación Especial y orientación a padres de familia	Primaria
Centro de Orientación para la Integración Educativa (COIE)	Apoyo para la integración de alumnos con discapacidad a la escuela regular	Preescolar y Primaria

(*) Solo en provincia, fuera del D.F.

35 Barraza Macías, 2010 Obtenido el 12 Octubre de 2010 en: *http://www.sabetodo.com/contenidos/EEVEppZEZFlJVNnECo.php*

3.2.4.1. Servicios para sujetos cuya necesidad de Educación Especial es fundamental para su evolución pedagógica normal

Centros de Intervención Temprana (CIT)

La atención del sujeto “atípico” iniciaba en los Centros de Intervención Temprana, donde se recibían menores que presentaban dificultades en su desarrollo físico, intelectual y/o emocional, desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad. La intervención temprana se conceptualizaba como “todas aquellas acciones deliberada e intencionalmente dirigidas hacia grupos específicos de población por sus condiciones especiales de riesgo, con el fin de prevenir un problema específico (prevención primaria), evitar un daño potencial (prevención secundaria) o buscar la habilitación del sujeto ya afectado por el daño (prevención terciaria)[36].

La atención brindada indudablemente se efectuó con fines preventivos para el posterior ingreso del menor a la escuela regular o de ser necesario para su canalización a escuelas de educación especial con la especialidad requerida. En los CIT se fortalecía el desarrollo del alumno en cuatro áreas fundamentales: cognoscitiva, social, de la vida diaria y psicomotora; con la premisa de que todas las actividades realizadas para evitar que el niño iniciara su escolaridad con desventaja, tendrían un carácter preventivo y al mismo tiempo crearían las condiciones para lograr su incorporación a la escuela regular en un ambiente menos restrictivo y más proclive a la normalización.

Escuelas de Educación Especial

Las Escuelas de Educación Especial fueron centros educativos que se especializaron en la atención de alumnos con una misma “atipicidad” o “deficiencia”; su horario de atención era similar a los de la escuela común cubriendo dos turnos: el matutino y el vespertino. En ellas, el proceso de trabajo se desarrolló en grupos reducidos, aplicando técnicas específicas según el grado de la deficiencia o discapacidad y la edad cronológica de los alumnos. Sus propósitos educativos se centraban en potenciar su desarrollo al máximo. Las Escuelas de Educación Especial, mostraron algunas particularidades determinadas por el tipo de deficiencia atendida. De esta manera, se constituyeron escuelas para la atención de alumnos con deficiencia mental, con trastornos visuales, con trastornos de la audición y con impedimentos neuromotores.

Alumnos de Escuelas de Educación Especial

36 SEP-Dirección General de Educación Especial, 1984, p. 10

Escuelas de Educación Especial para Deficiencia Mental

A las Escuelas de Educación Especial para Deficiencia Mental se integraron alumnos que presentaban una disminución significativa y permanente en el proceso cognoscitivo, acompañada de alteraciones de la conducta adaptativa. Prevaleció entonces, la clasificación en términos de cociente o coeficiente intelectual (CI):

Leve	50-70
Moderado	35-50
Severo	20-35
Profundo	0-20

En la realización del diagnóstico, se tomaban en consideración alteraciones orgánicas que determinaban los componentes del CI. En el caso del grado leve se diagnosticó deficiencia mental sólo cuando se evidenció compromiso orgánico. Esta tarea de "diagnóstico" se realizaba en las Coordinaciones de Educación Especial, en los servicios de diagnóstico o en las propias escuelas de educación especial.

En el caso de deficientes leves, se aplicó un tratamiento pedagógico que integró a través de técnicas individualizadoras y socializadoras las siguientes áreas curriculares: Independencia personal y protección de la salud, Comunicación, Socialización e información del entorno social y Ocupación. El objetivo del programa se centró en la integración del deficiente leve a la escuela común, con el apoyo de asistencia individual a "clases especiales" en los Centros Psicopedagógicos.

En relación con los sujetos considerados como "deficiente moderados", se favoreció su atención desde la más temprana edad posible, con estimulación y un tratamiento pedagógico a través de las áreas curriculares, con acento en contenidos que contribuían a la creación de hábitos de trabajo y desarrollo de habilidades manuales.

La secuencia del proceso escolar consistió en cuatro etapas. Las tres primeras tuvieron una duración máxima de dos años cada una y la cuarta hasta de tres años. La primera correspondió al nivel de preescolar y las restantes a los grados de primero a sexto de educación primaria. Las dos primeras etapas fueron comunes a todos los alumnos y pasaban a la tercera sólo aquéllos que por sus capacidades, podían acceder a aprendizajes más complejos.

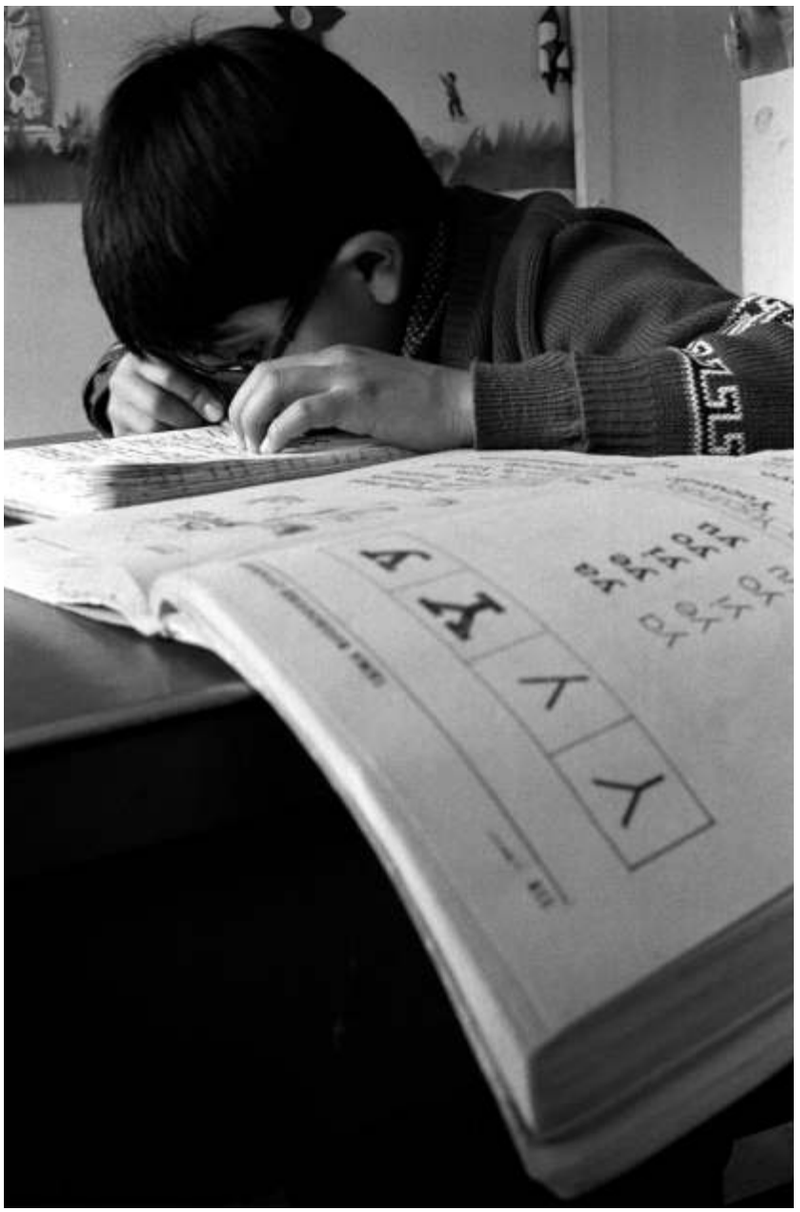
Los alumnos que no se encontraban en la anterior condición, pasaban directamente a la cuarta etapa para intensificar su "entrenamiento" prelaboral, complementando esta actividad con lecto-escritura y aritmética a nivel socio-utilitario. Una vez que habían transitado los alumnos por las etapas descritas, se canalizaban a los Centros de Capacitación para el Trabajo y/o a las Industrias Protegidas.

Escuelas de Educación Especial para Trastornos Visuales

Las escuelas de educación especial que atendieron a sujetos con trastornos visuales, partían de un trabajo para el reconocimiento de aquellos sujetos con una disminución visual tal, que les resultaba difícil o imposible aprender con las técnicas pedagógicas utilizadas en la escuela común.

La clasificación se determinó desde la perspectiva médica:

- Totalmente ciego: aquéllos sujetos que carecían de percepción luminosa;
- Parcialmente ciego: aquéllos que percibiendo la luz, no podían diferenciar a las personas de los objetos;
- Débiles visuales: sujetos cuya visión en el mejor de los ojos era de 20/200 menos, con corrección o reducción en el campo visual menor a 20º.



Alumno de una Escuela de Educación Especial para trastornos visuales

Desde la perspectiva educacional, se utilizó la siguiente clasificación:

- Ciegos: aquéllos sujetos que percibiendo o no la luz, color y movimiento, no podían usar papel y lápiz para la comunicación escrita;
- Débiles visuales: aquéllos cuyos restos visuales les permitían usar papel y lápiz para la comunicación escrita.

La DGEE aplicó para "ciegos" y "débiles visuales" programas generales para adaptar recursos didácticos, experimentación y objetivos, en los programas oficiales de jardín de niños y escuela primaria.

El objetivo de los programas se centró en formar sujetos autosuficientes, críticos y libres, para compensar hasta donde sea posible, sus "limitaciones" físicas para integrarse en la sociedad normovisual. También se aplicaron programas especiales referentes a aspectos del desarrollo individual y de acuerdo con las necesidades de cada alumno, se efectuarían a corto, mediano y largo plazo. Estos programas fueron acompañados de una preparación profesional o capacitación laboral que garantizara la independencia económica de los sujetos en los Centros de Capacitación Laboral o en Industrias Protegidas.

La DGEE realizó un trabajo preventivo, específicamente en estas escuelas, para favorecer la integración de los alumnos a la escuela común en el menor tiempo posible, recibiendo de la institución o de un maestro especialmente designado para este fin, el apoyo que requirieran los alumnos en lo académico, lo afectivo, lo físico y lo recreacional. Los servicios en los que se desarrollaron estos programas fueron:

- Escuelas de educación especial como el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, con estimulación temprana, apoyo pedagógico y seguimiento de casos apuntando a la integración del alumno en las escuelas regulares.
- Grupos Integrados, con atención por un maestro especialista en un aula de la escuela común y reintegrados a los grupos

regulares en cuanto fuera posible, continuando en contra turno el apoyo pedagógico en la misma escuela y el seguimiento de casos.

- Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE).
- Escuelas de Educación Especial para Trastornos de la Audición

Estas escuelas atendieron a niños sordos e hipoacúsicos. Los sordos se definieron como aquellos sujetos cuya audición, por causas congénitas o adquiridas por enfermedad o accidente, no era funcional para el desarrollo del lenguaje oral, ni para los requerimientos de la vida cotidiana. Los hipoacúsicos fueron considerados como aquellos niños en los cuales la audición era defectuosa pero funcional para la vida cotidiana, con o sin ayuda de un auxiliar auditivo.

Los programas de educación especial en estas escuelas se aplicaron según el grado de pérdida auditiva y la edad de iniciación. La escala internacional aplicada en la década, clasificó la pérdida auditiva en 4 niveles: superficial (entre 20 y 40 decibeles); media (entre 40 y 70 decibeles); profunda (entre 70 y 90 decibeles); y, anacusia (de 90 decibeles en adelante). De acuerdo con la edad de iniciación de su escolarización, se distinguió: iniciación temprana (0 a 4 años y 6 meses); intermedia (4 años y 7 meses a 8 años y 5 meses); y, tardía (8 años y 6 meses a 13 años).

Así mismo, se aplicaron programas de estimulación temprana a nivel preescolar y primario con método oral y de comunicación total (con apoyo en señas o gestos) para la adquisición del lenguaje, en función del grado de pérdida y la edad de iniciación.

Con respecto a la escolaridad de los niños sordos, se trató de que además de su programa especial de “rehabilitación” del lenguaje, debían seguir el currículum de la escuela regular ya que su problemática auditiva no comprometía su capacidad intelectual. Asimismo, en los casos donde los niños ya hubieran adquirido alguna forma de comunicación, el niño sordo era integrado a la escuela regular, lo cual no fue sencillo (y a veces imposible) debido a las intransigencias de las escuelas, de no aceptar niños con problemas auditivos en sus clases regulares. En esta época, no existía aún la cultura de aceptación de las personas con discapacidad, por ello, se observaba una política donde la mayor parte de la población infantil con discapacidad, era excluida de la escuela regular, ya fuera esta de preescolar o de primaria; incluso, la mayoría de las guarderías no

Alumna de una Escuela de Educación Especial para trastornos de la audición

permitían el ingreso de niños sordos a sus instalaciones por considerar de alto riesgo su permanencia allí, además de no querer asumir la responsabilidad de brindarles “cuidados especiales”.

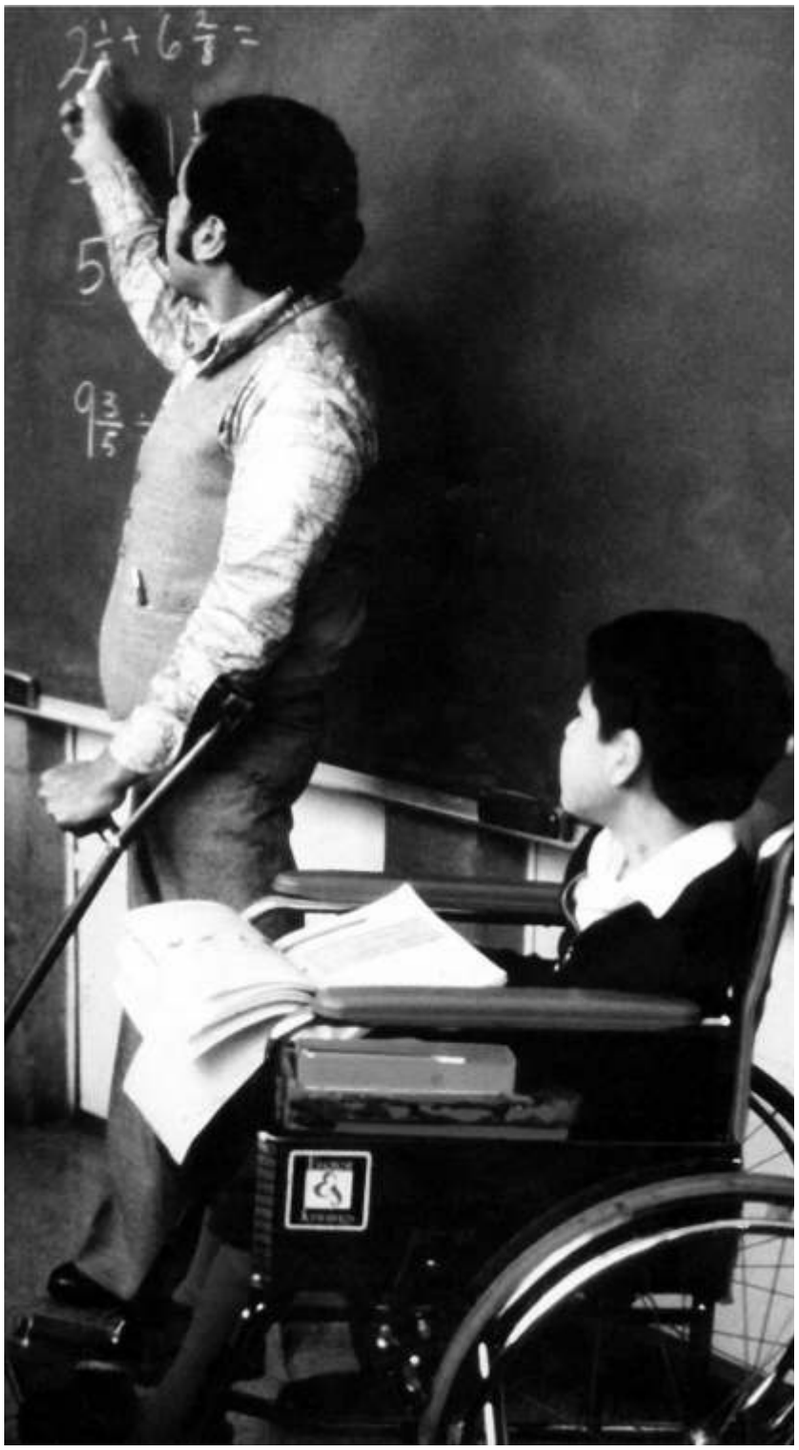
El objetivo fue dotar a los niños con alteraciones en su audición, de los instrumentos de comunicación indispensables para su adaptación a la sociedad de oyentes, mediante la enseñanza del lenguaje oral, la lectura de labios y un adiestramiento para optimizar al máximo, los restos auditivos de los niños mediante el uso del auxiliar auditivo.

Asimismo, existían escuelas donde a los niños sordos se les enseñaba el lenguaje manual como forma de comunicación; sin embargo, se pensaba en la época que este tipo de lenguaje era limitante para el sordo, quien se tendría que “encerrar” en el mundo de sordos y comunicarse exclusivamente con otros sordos como él. Se evitaba definitivamente el “contacto” entre los sordos del método oral, con los sordos del lenguaje manual, para que los primeros no se “contaminaran” con la forma de comunicación de los segundos. Veremos más adelante, en otras décadas, que esto ha cambiado mucho.

Escuelas de Educación Especial para Impedimentos Neuromotores

La DGEE consideró para la atención en estas escuelas a niños con alteraciones del sistema nervioso central, que comprometían de manera general o específica la motricidad voluntaria y a quienes se les dificultaban las actividades básicas cotidianas, el aprendizaje escolar y la adaptación social.

En relación con las características funcionales de las alteraciones neuromotoras, fue clara la necesidad de una educación específica, que permitiera desarrollar procesos de aprendizaje y rehabilitación del alumno para su integración escolar, su adaptación social y más tarde, la actividad productiva.

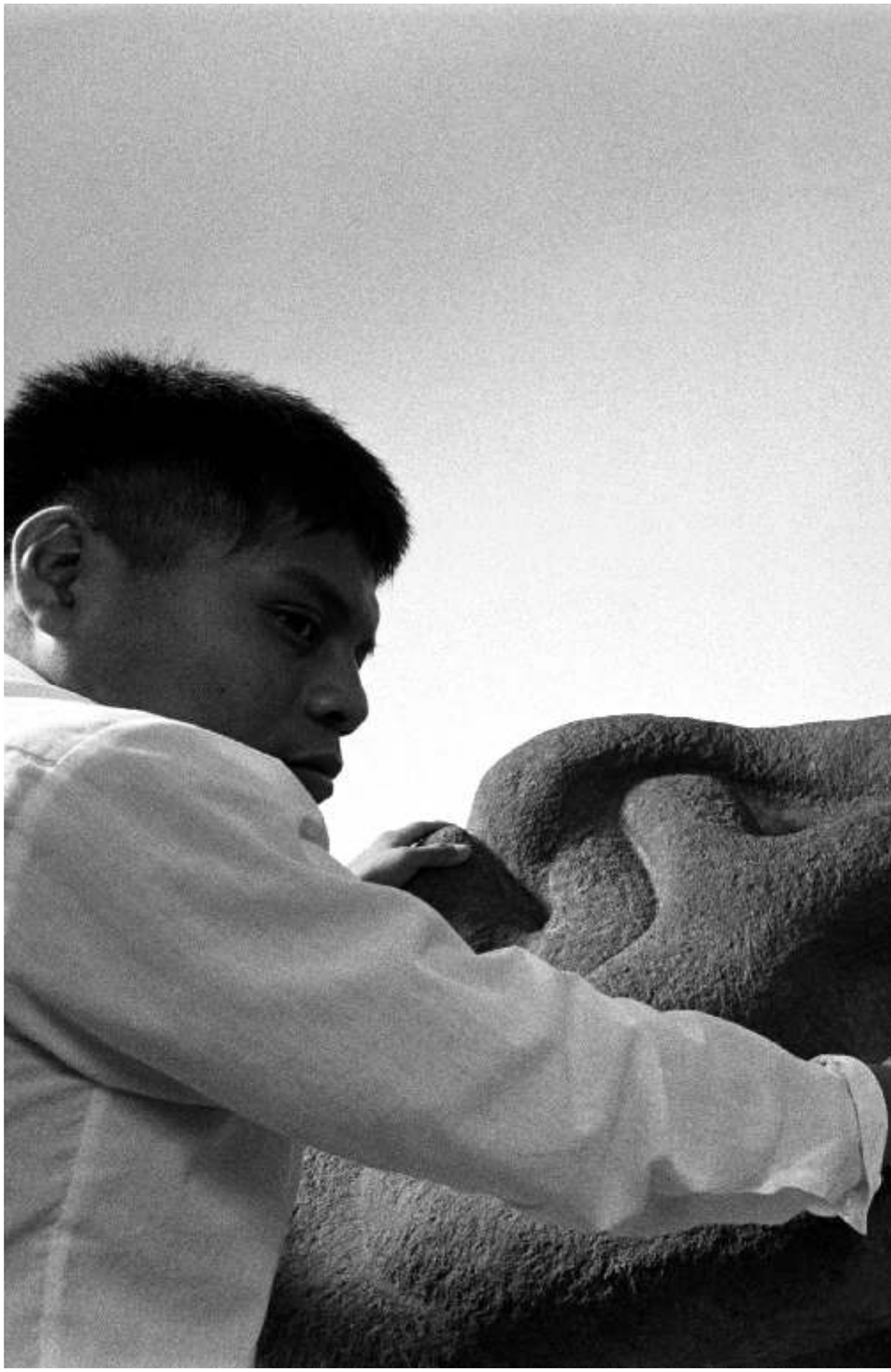


Alumno y Maestro de Escuelas de Educación Especial para Impedimentos Neuromotores

Los objetivos y planes para alcanzar tal cometido, se diseñaron en cuatro etapas educativas: 1. Estimulación temprana: abarcó el periodo comprendido entre la detección o aparición de la alteración y el ingreso al jardín de niños. 2. Periodo de educación preescolar. 3. Periodo de educación básica. 4. Periodo de capacitación laboral.

Los programas abarcaron dos áreas fundamentales: por una parte el área de desarrollo, correspondiente a las funciones que se mantienen intactas y pueden alcanzar un desarrollo normal, donde los alumnos con un trastorno motor o neuromotor cuyo grado de severidad se clasificó como leve o moderado, no los "incapacitó" en la adquisición de conocimientos o en el aprendizaje en general, pues no presentaban alteración de sus funciones mentales y por tanto, de sus posibilidades de comprensión, razonamiento y aprendizaje. Por ello, su acceso a la escuela regular fue fundamental para propiciar el desarrollo, permitiéndoles una mayor participación en las actividades culturales, artísticas, recreativas, sociales y laborales. Sin olvidar que esta participación se inscribía, en la medida de sus posibilidades, a la normalización y por consecuencia, a la integración de estos grupos en forma natural.

Junto con la anterior, tenemos el área reeducativa, correspondiente a las funciones distorsionadas, que alteran el aprendizaje y debían ser modificadas; es decir, como consecuencia al trastorno neuromotor, había anormalidades en postura y movimiento que podían estar acompañadas de defectos perceptuales (visuales y/o auditivos), problemas de lenguaje, bajo rendimiento intelectual y otros como epilepsia o hiperkinesia; lo cual daba cuenta de un grado de severidad y por lo tanto, los alumnos requerían una atención personal para todas sus actividades. Como las condiciones de estos alumnos sí afectaban su aprendizaje, dificultaron su ingreso a una escuela regular y contaron con una atención especializada, acudiendo a las escuelas especiales desde edades tempranas[37].



37 SEP- Dirección General de Educación Especial, 1991, pp.26.

Alumnos de la Escuela Nacional para Ciegos

La DGEE coordinó, además de supervisar, los servicios educativos y de rehabilitación para los niños con dificultades neuromotoras en distintas instituciones; en el Distrito Federal éstas fueron el Centro Educativo de Parálisis Cerebral Infantil, el Instituto Nacional de Medicina de Rehabilitación y la Clínica Primavera; en el interior de la República las principales instituciones fueron los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), junto con otras de orden estatal y federal, creadas para tal efecto.

Los programas del área de desarrollo para los períodos de preescolar y primaria, se aplicaron a niños con "inteligencia" normal. Los niños que presentaban deficiencia mental asociada, se integraron a grupos especiales en la misma institución. Los que presentaban además otras discapacidades como problemas visuales, auditivos o específicos del lenguaje, requirieron los programas especiales de estas áreas para la atención de discapacidades múltiples.

Los programas del área reeducativa englobaron los procesos de coordinación motora gruesa y fina, desde los reflejos condicionados hasta las praxis más complejas vinculadas a los procesos intelectuales (locomoción, coordinación visomanual, lenguaje oral y escrito).

Escuela Nacional para Ciegos "Lic. Ignacio Trigueros[38]"

En el decenio de los ochenta, la Escuela Nacional para Ciegos conservó su dependencia del sector salud y su estructura organizativa para la atención de población joven y adulta. El Profesor Salvador Valdés Cárdenas fue su director de 1977 a 1983.

En 1985 se reestructuró el Programa de la carrera de Masoterapia que se impartía en la institución para lo cual se contó con la participación de diversos profesionales de la salud y la medicina de rehabilitación.

38 Secretaría de Educación Pública, 2000, Escuela Nacional para Ciegos.

Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales[39]

En la atención de niños y niñas ciegos o con debilidad visual, el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales continuó representando una alternativa viable y confiable para favorecer su proceso de normalización e integración tanto educativa como social.

El 21 de diciembre de 1982, por decreto presidencial del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia DIF, se convirtió en la instancia rectora del Instituto. Con una orientación eminentemente rehabilitaroria, consideró aspectos preventivos y terapéuticos en la atención de los alumnos para el logro de su ajuste biopsicosocial y dio impulso a la orientación de la familia para potenciar su participación en el proceso.

En el reconocimiento de que el proceso de integración implica la participación de la comunidad educativa en su conjunto, se hizo evidente la necesidad de capacitación del personal docente y la sensibilización de la comunidad educativa (autoridades, docentes y padres de familia) por lo que el Instituto representó para la población con limitaciones visuales:

a) Una alternativa escolarizada: Aún cuando el Instituto administrativamente dependía del DIF, el servicio educativo escolarizado que ofrecía a alumnos de nivel básico fue normado y supervisado por la Dirección General de Educación Especial por lo que, al interior del Instituto, se conformaron las Escuelas de Educación Especial No. 25 para niños ciegos y la No. 26 para niños débiles visuales que posteriormente se fusionaron, quedando oficialmente como Escuela de Educación Especial No. 25. Con la finalidad de ampliar su cobertura de atención a los

39 Secretaría de Educación Pública, 2000, Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales.

Alumna del Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales

estados, se continuó con la aplicación del programa de hogares substitutos subsidiados para que los niños de provincia se trasladaran al D.F.

b) Una alternativa para la capacitación de docente del Distrito Federal y del Interior de la República a través de un convenio que se estableció con los gobiernos de los estados de la República para profesores que se interesaban en los cursos de verano para la educación de niños ciegos.

c) Una alternativa para la integración sistemática de los alumnos ciegos de 2° a 6° grado, a la educación regular a través de la implantación del Plan de Integración Escolar. Una valoración médica y psicológica que permitió establecer un diagnóstico y un pronóstico de cada caso, fue el punto de referencia para la toma de decisiones; sólo los alumnos que cumplieran con cierto perfil serían candidatos a ser integrados. Se inicia así mismo, la integración de los alumnos al interior de la República para que regresaran a sus lugares de origen y se unieran nuevamente a su núcleo familiar. Para el éxito del proceso, resultó clave el trabajo realizado por la figura del *maestro itinerante* el cual, entre sus funciones, asesoró al maestro regular, a los padres de familia y a los alumnos, adaptó materiales didácticos y educativos, impartió cursos complementarios de apoyo y efectuó el seguimiento de casos.

Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos (GIEH)

La Trayectoria iniciada en 1974 para la integración escolar de alumnos sordos a escuelas regulares de educación básica, continuó durante los años ochenta a través de los Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos (GIEH), situados en una perspectiva oralizadora, que pretendió iniciar o fortalecer la adquisición del lenguaje oral en los alumnos con limitaciones auditivas, al considerar que su inserción y éxito en su contexto social dependería de su capacidad de comunicación en un mundo eminentemente oralista.

En la escolarización de los alumnos, el currículum básico propuesto por la Secretaría de Educación Pública fue el referente central para cada nivel educativo, sobre el cual se realizaron las adecuaciones curriculares pertinentes en función de los requerimientos específicos determinados por el grado de sordera presentada por los alumnos.

Al cierre de la década de los setenta, ya se contaba con GIEH en primaria y secundaria y se había creado en 1977 la escuela de estimulación temprana “Villa Estrella” para la atención de niños sordos, por lo que en 1980 se formó el primer GIEH en el Jardín de Niños “Lázaro Cárdenas” - nivel que faltaba por incursionar- ubicado en la delegación Iztacalco en el Distrito Federal, con los alumnos egresados de la primera generación de la escuela “Villa Estrella”.

En 1981, la dirección de los GIEH coordinó el seguimiento de los alumnos egresados de primaria y secundaria, encontrando en general resultados alentadores. En 1983 y considerando la necesidad de brindarles un mejor nivel de competencia, se incorporó el uso de la computadora como un instrumento de apoyo en su educación.

En 1984 se inició la conformación del departamento de psicología para la valoración de los alumnos, servicio que había venido proporcionando el Instituto Nacional de la Comunicación Humana (INCH), pero que por el incremento progresivo en la matrícula de alumnos atendidos, comenzaba a resultar inoperante. Por esa misma razón, fue necesario establecer vínculos institucionales con otras dependencias del sector salud para dar cobertura al proceso de valoración, esencial para la determinación de un diagnóstico -psicológico, audiológico y neurológico- que permitiera establecer un plan de trabajo centrado en el pronóstico clínico respectivo.

En 1985, y considerando la necesidad de abordar el tema de la sexualidad con los alumnos de secundaria, se inició la impartición de cursos de educación para la salud dirigidos a alumnos, padres de familia y maestros con fundamento en un programa específico.

En 1988 se inició el proyecto de enseñanza del lenguaje manual dirigido a padres de familia; sin embargo, hubo dificultades para impartirlo de manera sostenida por no contar con suficiente personal capacitado.

Los Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos continuaron dando respuesta a la necesidad de brindar una escolarización regular fortalecida a los alumnos sordos, en beneficio de su integración escolar, laboral y social.

Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE)

El surgimiento de los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) nació de la necesidad de coordinar esfuerzos para la instalación de Centros de Rehabilitación Integral para la rehabilitación de ciegos, sordos y deficientes mentales, en diferentes estados de la República, con la colaboración de la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Salubridad y Asistencia.

Los CREE se integraron por equipos interdisciplinarios bajo la conducción compartida de una Dirección Médica y una Dirección Pedagógica, médicos especialistas, terapeutas, psicólogos, maestros de educación especial y trabajadores sociales, cuya tarea central fue la identificación, diagnóstico, tratamiento, orientación, habilitación y rehabilitación física, así como apoyo de educación especial.

Las funciones de educación especial en estos centros fueron:

- Organizar servicios de diagnóstico psicopedagógico que integrados con el diagnóstico médico y social permita tomar las medidas pertinentes de atención.
- Organizar grupos para aquellos niños que requieran educación especial y no pueden asistir a una escuela regular o necesiten tratamiento médico conjunto.
- Organizar servicios de apoyo para niños que asisten a Grupos Integrados o asisten a un grupo regular, pero requieren ayuda complementaria.
- Organizar servicios de nivelación para niños que asisten a la escuela común y presenten problemas específicos de aprendizaje[40].

Centros de Capacitación de Educación Especial, para el Trabajo (CECADEE)

En la atención de los sujetos “deficientes mentales”, los CECADEE constituyeron el último espacio de su formación y se caracterizaron por contar con talleres, donde los jóvenes se capacitaron en uno o más oficios con la finalidad de incorporarse a un centro de trabajo, logrando de este modo, realizar una vida lo más normal posible con independencia, buena autoestima y autosuficiencia.

El presidente de la República José López Portillo, descubre una placa en la inauguración del Centro de Capacitación e Integración al Trabajo No. 1, lo acompañan el Lic. Fernando Solana Morales Secretario de Educación Pública y la Dra. Margarita Gómez Palacio Muñoz.

40 Dirección General de Educación Especial, 1981, pp. 27-42.

En los CECADEE, los jóvenes podían capacitarse en talleres donde desarrollaban diversas habilidades técnico-laborales, que, entre otras incluían carpintería, panadería y repostería, cocina, corte de pelo, herrería y costura. Al terminar el período de capacitación, con una duración de entre dos y tres años, los jóvenes podían salir a trabajar, ayudándoseles a conseguir un empleo remunerado o facilitándoles pasar a trabajar en Industrias Protegidas.

Industrias Protegidas

Las Industrias Protegidas fueron centros de trabajo con un sistema de control y seguridad, para incorporar a la vida productiva a jóvenes (e incluso adultos), que por sus "limitaciones" no se integraron a laborar en condiciones regulares; es decir, se idearon justamente para aquellos alumnos con "limitadas" capacidades, los cuales requerían un entorno laboral protegido. Dichas industrias eran realmente eso: una industria donde se elaboraban productos que luego se vendían en el mercado y donde todos sus trabajadores eran jóvenes y adultos con deficiencia mental de moderada a profunda, supervisados por personal experto en la producción de los diferentes productos a comercializar.

Alumnos de Industrias Protegidas

En estos centros, se lograba que los trabajadores "protegidos" elaboraran de forma competitiva, productos con los requisitos de calidad exigidos, obteniendo no sólo los ingresos correspondientes a la venta de los artículos, sino la satisfacción y el orgullo de los trabajadores de ser útiles a la sociedad y tener un trabajo remunerado.

3.2.4.2. Servicios para sujetos cuya necesidad de Educación Especial es transitoria y complementaria a su evolución pedagógica normal

Los Grupos Integrados.

En el entendido de que el aprendizaje fue definido como el proceso que determina una modificación adaptativa del comportamiento del niño; se identificaron dos tipos generales de dificultades para el aprendizaje:

Las que aparecían en la escuela común, como resultado de la aplicación de métodos inadecuados o de procedimientos convencionales del cálculo o lecto-escritura, las cuales podían no corresponder al nivel de las nociones básicas que los alumnos habían adquirido en su experiencia cotidiana.

Aquéllas originadas de alteraciones en un conjunto de funciones nerviosas superiores que intervenían en los procesos de aprendizaje. Para la atención de la población con esas características -la mayoritaria en educación especial- se ofertaron los Grupos Integrados.

Los Grupos Integrados como un servicio de educación especial, eran ubicados dentro de una escuela primaria, destinados a la atención de la población del primer año que presentaba alteraciones o problemas para el aprendizaje de la lengua escrita y/o de las matemáticas.

Las problemáticas presentadas por los alumnos, eran de diferente índole e intensidad, de manera que se ideó la apertura de dos tipos de grupos:

Grupos Integrados "A". Estos grupos eran los mayoritarios y se abrieron en muchas escuelas para dar atención a la población infantil que reprobaba el primer año de primaria. A esta población se le aplicaba la recientemente creada *Prueba Monterrey*[41], la cual permitió su selección. Los resultados obtenidos en esta prueba hacían ver el avance en el proceso de aprendizaje, tanto de la lengua escrita como de las matemáticas, pero con los apoyos educativos específicos para dar el "salto" hacia los niveles de conceptualización requeridos, para posibilitar que pudieran continuar el segundo grado de primaria.

Grupos Integrados "B". Puestos en marcha -en su fase experimental- durante 1980, su objetivo fue ofrecer un modelo de integración a la escuela regular para los niños que, como resultado de la *Prueba Monterrey*, presentaban un perfil inferior al propuesto para los Grupos Integrados "A", debido fundamentalmente a problemas en el desarrollo por lo que, en consecuencia, no lograban incorporarse a la escuela regular y requerían de una preparación para la capacitación laboral. Es decir, esta población

Teatro al aire libre. Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Escuelas Primarias Anexas sede de grupos Integrados A y B

infantil presentaba mayores dificultades para acceder a la lengua escrita y a las matemáticas y se pronosticaba que su capacidad de conceptualización, era limitada por presentar deficiencia mental superficial o leve.

Para la conformación de un Grupo Integrado, fueron construidos y aplicados instrumentos psicopedagógicos, cuya única finalidad era la selección de alumnos. Antes de constituir un grupo de esta naturaleza, se contaba en principio con el reporte elaborado por el maestro de grupo común, de todos aquellos niños que presentaban dificultades en el aprendizaje en los campos de la lectura, la escritura y/o el cálculo. Al conjunto de niños así reportados habría de aplicárseles la *Prueba de Adquisiciones Escolares*[42], la cual serviría de filtro para detectar a los niños que pasarían a la aplicación de la *Prueba Monterrey.*

41 Dicho instrumento, diseñado por la Dra. Gómez Palacio y su equipo en el llamado Plan Nuevo León en Monterrey, Nuevo León fundamentado en la teoría psicogenética, consta de lo siguiente en su versión definitiva: una primera parte denominada Noción Elemental del Número Natural, que a su vez integra tres ítems: Clasificación Lógica, Seriación y Conservación de la Cantidad Discontinua. Y una segunda parte denominada Noción Elemental de la Lengua Escrita, con los siguientes ítems: Noción Gramatical de la Oración Escrita y Noción de la Palabra Escrita. El propósito de la Prueba Monterrey fue la detección de los avances infantiles en los procesos de adquisición de la lengua escrita y las matemáticas.

42 ILCE, s/f. Obtenido el 20 de Agosto de 2010 en : *http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis/16_fundam.pdf*

La *Prueba de Adquisiciones Escolares* constaba de cuatro áreas: Lectura, Comprensión, Escritura y Cálculo; y su aplicación se realizaba en dos momentos: una aplicación colectiva para las áreas de Escritura y Cálculo, y una aplicación individual para las áreas de Lectura y Comprensión, estando el segundo momento, determinado directamente por los aciertos obtenidos y requeridos en las áreas precedentes. Todos aquellos niños que en una o más áreas obtenían puntuaciones bajas, se convertían en candidatos a la aplicación de la *Prueba Monterrey*. Aquí se iniciaba la segunda fase del proceso de selección el cual consistía en la aplicación de dicha prueba, para finalizar con el análisis de los perfiles obtenidos, con los cuales se determinaban los alumnos que formarían parte de los Grupos Integrados "A". Asi mismo y para aquellas escuelas en donde funcionaban ya los Grupos Integrados "B", se definía la población que se derivaba a este tipo de atención.

Una vez determinados los grupos, las actividades curriculares desarrolladas en ellos se constituían sobre un sustento teórico en los principios de desarrollo psicogenético, mismos que fundamentaron la construcción de la *Prueba Monterrey*. En este punto del proceso, los instrumentos psicopedagógicos se orientaron principalmente, al desarrollo de las estructuras cognitivas necesarias para el acceso a la lectura, la escritura y al cálculo.

En lo que respecta al acceso a la lectura y a la escritura, con base en las investigaciones realizadas sobre su proceso de adquisición desde la perspectiva psicogenética, se elaboró la *Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita* (PALE) que constaba de:

1. Un volumen con el marco teórico para fundamentar el trabajo en el aula; indicaciones generales para el maestro y actividades permanentes a realizar durante el año;
2. 100 fichas con la descripción de actividades grupales e individuales para llevarse a cabo en distintos momentos del periodo lectivo; y,
3. Un folleto con seis evaluaciones que el maestro implantaría en el transcurso del año.

Con respecto al cálculo y a la visión de la *psicogénesis* de la adquisición de las operaciones matemáticas, se elaboró una *Guía de acceso al número*, con seis unidades: las tres primeras abordaban las nociones de clasificación lógica, seriación y conservación de la cantidad discontinua; las tres unidades restantes abordaban las nociones de inclusión de clase, intersección y simbolismo. Cada unidad incluía ejemplos de actividades para ser implantadas por el maestro en forma grupal y una descripción de los materiales a ser utilizados[43].

Con este material y la capacitación correspondiente a los docentes, se constituyeron en las escuelas primarias grupos de 20 alumnos, a cargo de un maestro adiestrado en técnicas especiales, para facilitar al niño el acceso a la lecto-escritura y al cálculo, permitiendo a los alumnos en un periodo variable, su reincorporación a la escuela regular.

Los alumnos de Grupos Integrados podían tener dos posibilidades de procedencia:

- Aquéllos que una vez cursado su primer año de escuela primaria, no progresaban y fueron derivados al servicio; o
- Aquellos alumnos reprobados del primer año a causa de problemas de aprendizaje debidamente comprobados, mediante la aplicación de las pruebas psicopedagógicas diseñadas para tal efecto.

Los Centros Psicopedagógicos

Los niños que presentaban dificultades del lenguaje o para el aprendizaje entre segundo y sexto grados, eran referidos a los Centros

43 ILCE, s/f. Obtenido el 20 de agosto de 2010 en: *http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis/16_*

Psicopedagógicos donde se les aplicaban las pruebas correspondientes para diagnosticar su problema. En caso de requerir "terapia" asistían dos o tres veces por semana a sesiones individuales o en pequeños grupos (de dos o tres), mientras continuaban estudiando en su escuela primaria de procedencia en el turno alterno. Los Centros Psicopedagógicos fueron unidades en las cuales los maestros especializados, psicólogos, médicos y trabajadores sociales laboraron en equipo y sus tareas se centraron, en el diagnóstico individual y tratamiento interdisciplinario de los problemas de aprendizaje y de lenguaje de dichos niños.

Los servicios para la atención de Problemas de Lenguaje

Estos servicios prestaron apoyo a todas las áreas que lo requerían, y se ofrecían a la población infantil en la que estaba alterada la adquisición o desarrollo del lenguaje, tanto en lo que se refiere a la comprensión del sistema lingüístico como a su expresión. De ahí vemos como los objetivos de los programas impartidos por los maestros especialistas de lenguaje, se integraban con los objetivos de cada servicio.

Las alteraciones se clasificaron en específicas, es decir, aquéllas que se presentaban en niños con desarrollo "normal" en otras áreas y solamente con alteraciones en la función semántica, gramatical o fonética del lenguaje (dislalias, disartrias, desarrollo lento de la expresión lingüística, retraso en la adquisición del lenguaje); y las asociadas, presentes como consecuencia de otros trastornos (deficiencia mental) o relacionadas con otros problemas (ceguera o debilidad visual, sordera o hipoacusia, alteraciones neuromotoras).

Ante alteraciones específicas, los alumnos fueron atendidos en la Clínica de Ortolalia, en Centros Psicopedagógicos y/o en Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), pero cuando se trató de alteraciones que aparecen como consecuencia de otros trastornos, los casos se atendieron en Escuelas de Educación Especial (para deficientes mentales, dificultades neuromotoras, ciegos, sordos) y también en los CREE.

La Clínica de Ortolalia.

La Clínica de Ortolalia –con cerca de tres décadas de funcionamiento permaneció como instancia, pionera y especializada en la atención complementaria de alumnos que cursaban educación básica (preescolar, primaria, secundaria), y que presentaban problemas específicos en el lenguaje o problemas de lenguaje asociados con sordera o hipoacusia, situación que podía ser causa de la presentación de conductas antisociales que impedirían al alumno lograr una adecuada integración a su medio social, familiar y escolar.

La atención de los alumnos en la Clínica durante los ochenta, se circunscribió a la atención mediante procesos de rehabilitación a través de terapias del lenguaje o la enseñanza del mismo basado en el método oral, aunados a una atención médica (medicina general, audiometría, neurología y hasta 1982 psiquiatría), psicológica (evaluación diagnóstica), y pedagógica (para la adquisición del lenguaje escrito). Las actividades se desarrollaban de forma individual o en pequeños grupos dependiendo el propósito de las

Alumno de la Clínica de Ortolalia

mismas. Asi mismo, se realizó un trabajo sistemático con padres de familia a través del Taller para Padres como un espacio en el que se alentó su participación[44].

- Escuela Casa Hogar para Varones (trastornos de la conducta)

Esta área centró su interés en niños y jóvenes inadaptados sociales, en particular, en menores infractores, aunque extendió su asesoría y servicios a la atención de adultos en reclusión.

Para los menores infractores, desarrolló un programa psicopedagógico que proveía los elementos necesarios para una reorientación de su conducta en la familia y la sociedad. En este sentido, adoptó los programas académicos complementándolos con programas extraescolares que, coadyuvaran al desarrollo y adaptación del sujeto.

En este momento histórico de la década, la Dirección General de Educación Especial colaboró con la Secretaría de Gobernación y en su momento, con el Departamento del Distrito Federal, en la atención rehabilitatoria en la Escuela Casa Hogar para Varones y brindó asesoría técnica en diversas entidades.

Talleres Protegidos anexos a la Escuela de Educación Especial para Adolescentes Varones

Los reclusorios del Distrito Federal, tuvieron docentes de educación especial adscritos a centros educativos como los Reclusorios Preventivos Oriente, Norte y Sur, el Centro Femenil de Readaptación Social y Reclusorio Administrativo No. 2.

- La Clínica de la Conducta.

La Clínica de la Conducta, de conformidad con lo establecido por la Dirección General de Educación Especial, permaneció como un servicio para la atención complementaria de alumnos que cursaban el nivel básico en escuelas regulares y que por presentar conductas que interferían de forma significativa en su proceso de aprendizaje y en su adaptación al contexto social, requerían de una valoración –psicológica, paidopsiquiátrica y pedagógica- y consecuentemente, de una atención y tratamiento específicos en beneficio de su integración escolar.

La Clínica de la Conducta ajustó su estructura orgánica a partir de 1982 ofreciendo a partir de ese momento atención en las áreas de psicología, pedagogía, pediatría, psiquiatría, neurología y trabajo social[45]. El éxito de la institución se situó en la atención integral de los alumnos en las áreas médica, psicológica y pedagógica (con actividades individuales y/o en pequeños grupos) y en la orientación proporcionada a las escuelas regulares en las que se encontraban inscritos los alumnos así como a aquéllas que solicitaban asesorías específicas y la atención de los padres de familia sobre el sustento del Programa PECES “Padres Eficaces con Entrenamiento Sistemático”, fundamentado en una perpectiva psicológica de corte cognitivo conductual.

44 Secretaría de Educación Pública, 2000,*Clínica de Ortolalia*

45 Secretaría de Educación Pública, 2000, *Clínica de la Conducta*

3.2.4.3. Servicios para promover y fortalecer la integración de los alumnos

Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC)

Su función consistía en recibir las demandas de atención de las escuelas primarias, llevar a cabo una primera evaluación diagnóstica y con base en ésta, canalizar los casos a los diferentes servicios.

Centro de Orientación para la Integración Educativa (COIE)

Se estableció el proyecto del Centro de Orientación para la Integración Educativa (COIE), con el objetivo de formalizar el proceso de integración de los niños con discapacidad a la escuela regular; este proyecto estaba constituido por un equipo multiprofesional para apoyar la integración; para lo cual se contaba con perfiles perfectamente definidos que deberían cubrir los niños de las diferentes discapacidades, candidatos a ingresar a la escuela regular.

Sin duda, la expansión de los servicios de educación especial es un rasgo distintivo de la Dirección General de Educación Especial en esos años. Un claro ejemplo de la importancia de la atención de los alumnos en estos años se evidencia en el siguiente registro estadístico:

Cuadro comparativo sobre instituciones y alumnos atendidos en educación especial, en los ciclos escolares 1981-1982, 1982-1983 y 1983-1984

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN ESPECIAL	1981-1982		1982-1983		1983-1984	
	Instituciones	Alumnos	Instituciones	Alumnos	Instituciones	Alumnos
Escuelas	403	35 468	412	36 193	412	37 122
Unidades de Grupo Integrado	275	52 250	338	62 249	389	71 066
Centros Psicopedagógicos	82	20 564	123	22 068	138	24 254
Centros de Capacitación de Educación Especial	19	2 676	34	2 842	45	3 297
Centros de Diagnóstico y Canalización	-	-	-	-	9	-
T O T A L	779	110 958	907	123 352	1 002	135 739

ÁREAS DE ATENCIÓN	1981-1982	1982-1983	1983-1984
Deficiencia mental	24 022	26 266	28 398
Trastornos de audición y lenguaje	5 608	5 962	6 098
Impedimentos motores	1 068	1 212	1 334
Trastornos visuales	927	1 032	1 136
Problemas de aprendizaje	64 932	78 623	88 466
Problemas de lenguaje	6 171	5 194	6 102
Problemas de conducta	8 230	5 063	4 205
T O T A L	110 958	123 352	135 739

Cuadro comparativo de alumnos atendidos por área de atención en educación especial, en los ciclos escolares 1981-1982, 1982-1983 y 1983-1984

3.2.5. El currículo en los servicios de Educación Especial

Durante los años sesenta, dominó una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades sustentada en un modelo médico, situación que requería una identificación más precisa de los trastornos, por lo que se desarrollaron pruebas e instrumentos de evaluación, así como una atención especializada, que implicaba un tratamiento distinto y separado para cada persona, y también una educación distinta de la escuela común.

Esta postura obligó en las siguientes décadas, a considerar que los sujetos con discapacidad eran educables y por lo tanto, era adecuado crear escuelas especiales. Se incrementó la demanda de estas instituciones educativas, inicialmente planteadas solamente para la población infantil con discapacidad intelectual y surgió la inquietud de cómo educarlos en grupos heterogéneos, cuando cada uno presentaba características muy diversas en cuanto a sus formas y ritmos de aprendizaje. La solución la ofreció Binet con su *prueba de inteligencia o coeficiente intelectual* (CI) que se definía en términos de rendimiento y de características promedio de los niños en relación con su edad, lo cual permitió la homogeneización de los grupos escolares consecuencia de los resultados obtenidos en dicha prueba.

A partir de la prueba de Binet, se contó entonces con un elemento efectivo para hacer un diagnóstico de la inteligencia, como recurso para poder derivar a los niños al tipo de escuela que necesitaban. La “anormalidad” estaba relacionada con la capacidad intelectual por debajo de la media y se sugería atenderla en clases especiales.

La aceptación de pruebas de inteligencia estandarizadas, influyó notablemente en la elaboración de programas escolares y contenidos curriculares para grupos homogéneos, en el caso de escuelas especiales, de acuerdo a su discapacidad.

Como anteriormente se dijo en la sección de políticas nacionales, la Dirección General de Educación Especial (1984) estableció como tarea educativa: la aplicación en las escuelas de programas adicionales, para lograr corregir o compensar las deficiencias o alteraciones específicas que afectaran a los alumnos. De igual forma se elaboraron guías curriculares, cuyo objetivo era propiciar el desarrollo cognoscitivo y socioadaptativo, basándose en la participación activa de los alumnos.

En estas escuelas de educación especial, el currículo era diferente al de la escuela regular y se diseñó acorde con el tipo de discapacidad que se atendía, considerando los principios de la fundamentación teórica establecida por la Dirección General.

Con base en lo anterior, y como ejemplo la *Guía Curricular para Preescolar y Primaria Especial*, se integraba con la descripción del proceso educativo para las escuelas dedicadas a la atención de alumnos con deficiencia mental; partía de establecer una definición de la misma para luego determinar al sujeto que recibiría atención. Esta determinación se realizaba tomando como referencia la clasificación del cociente intelectual que arrojaba como resultado la aplicación de pruebas psicométricas; a continuación, se ubicaba el plan de estudios, sus etapas, objetivos generales, particulares y específicos, las sugerencias metodológicas y la evaluación. Esta guía curricular fue bien recibida por los docentes pues les facilitaba la tarea al trabajar de manera integral y secuenciada, con elementos de cotidianeidad.

La guía comprendía cuatro etapas sucesivas correspondiendo cada una a dos grados:

ETAPAS	GRADOS
1a Etapa	1° y 2° de Preescolar Especial
2a Etapa	1° y 2° de Primaria Especial
3a Etapa	3° y 4° de Primaria Especial
4a Etapa	5° y 6° de Primaria Especial

Se organizó por etapas para flexibilizar la tarea pedagógica, con una progresión secuenciada y vivida por el propio alumno. En cada etapa se incluyen cuatro áreas: Independencia personal y protección a la salud; Comunicación; Socialización e información del entorno físico y social; Ocupación.

La fundamentación y sugerencias metodológicas sustentadas en la posibilidad de una integración a la escuela regular, durante las etapas tres y cuatro, dependían de la adquisición de la lengua escrita y el número, en caso contrario, se establecían los criterios de una posible actividad laboral.

A este respecto y tras múltiples investigaciones, además del conocimiento de las experiencias exitosas de otros países y del currículum de la escuela regular, la Dirección General de Educación Especial desarrolló propuestas curriculares con altas expectativas, donde la base del trabajo en la escuela y el aula estuviera centrada en las posibilidades del alumno, más que en sus limitaciones. Este currículo era diferente al de la escuela regular y se llevaba en paralelo.

3.2.6. Certificación para la población de Educación Especial en este lapso

La evaluación se consideraba como un proceso continuo, el paso de un grado a otro era flexible y la promoción estaba determinada, por los logros individuales en el proceso de aprendizaje.

La evaluación debía ser permanente e individual, debía estar basada en los objetivos de la guía curricular y usar las formas de *Evaluación del Desarrollo Social* (PAC Primario, PAC 2) Gunzburg 1964, para el desarrollo adaptativo. Este instrumento evaluaba cuatro secciones: autoayuda, comunicación, socialización y ocupación. Se aplicaba con observación directa o entrevista y se registraban la presencia o ausencia de comportamientos. Los resultados se vertían en un perfil circular donde se señalaban los niveles de adquisiciones.

Se promovían a 3° y 4° grado, aquellos alumnos que por su capacidad habían logrado acceder a la lengua escrita convencional y a las operaciones aritméticas. Para los que no accedían, era obligado el paso directo a 5° grado para intensificar la exploración de sus capacidades y su preparación laboral.

Una vez concluida la primaria especial, la DGEE definió la evaluación y proceso de certificación a través de normas de control escolar, establecidas en el documento denominado Instructivo de *Control Escolar de Educación Especial: procedimiento de certificación de estudios (escuela).*

El propósito del documento se centró, en facilitar la operación del procedimiento de certificación en las escuelas de educación especial, en los niveles de preescolar y primaria que atendían las áreas de deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, trastornos visuales e impedimentos motores.

- Criterios a considerar para dar certificados de primaria:

1. Se expedían certificados de primaria especial a los educandos que hubieran acreditado el programa, utilizando el formato de certificación de primaria regular, pero agregando la leyenda: Primaria Especial, al obtener un promedio mínimo de 6 (seis).

2. Se expedían certificados de primaria regular a los educandos egresados de las áreas de trastornos de audición y lenguaje, trastornos visuales o impedidos motores y que hubieran acreditado el programa de primaria regular, al obtener un promedio mínimo de 6 (seis).

   La escala para certificar primaria especial era de: Muy Bien (10), Bien (8) y Suficiente (6), mientras que en primaria regular la escala era parecida, pero con más opciones: Excelente (10), Muy Bien (9), Bien (8), Regular (7) y Suficiente (6).

Para aquellos alumnos que no cubrían el promedio mínimo de seis y requerían un certificado, se les entregaba una Constancia de Estudios. Situación donde se cuestionaba ampliamente el trabajo realizado por las escuelas.

3.3. Los profesionales de la Educación Especial y el desarrollo profesional

La nueva orientación teórica que se impulsó y se puso al servicio de la educación especial en la DGEE y que implicó la adopción de la teoría psicogenética como marco teórico referencial, sustento de las investigaciones, las metodologías y propuestas didácticas principalmente en el área de problemas de aprendizaje, repercutió en los requerimientos para la formación inicial, capacitación y actualización de los docentes y otros profesionales de la educación especial, tales como pedagogos, psicólogos y trabajadores sociales.

Se creó entonces, la urgente necesidad de capacitar y actualizar al personal docente e impulsar su desarrollo profesional, en aspectos muy específicos de la atención de los sujetos llamados “atípicos” en un primer momento de la década y “sujetos con requerimientos de educación especial” posteriormente.

Los aspectos tomados en cuenta para la “actualización” y “capacitación” de los docentes, implicaron en primera instancia, el estudio de las teorías de desarrollo infantil desde la perspectiva psicogenética, las implicaciones de esta teoría para el conocimiento de los procesos de aprendizaje en el niño y, principalmente, en la lengua escrita y las matemáticas. Así mismo, fue necesario llevar a cabo cursos y talleres sobre temáticas propias de las características de los diferentes servicios, tales como: detección temprana o precoz, prevención, diagnóstico, perfeccionamiento de instrumentos de identificación, integración de servicios, investigaciones en materia de educación especial y educación de la sociedad sobre el problema

de la deficiencia; e incluso, la promoción de la participación de los sujetos "atípicos"–"impedidos" en actividades deportivas y de esparcimiento.

La trascendencia de la Dirección General de Educación Especial en la década, radica principalmente en: la investigación, el desarrollo de la educación especial y el fortalecimiento de sus profesionales. Fue una época de grandes investigaciones, gran producción de libros y de materiales educativos.

Las funciones de capacitación y actualización del personal docente y técnico, estuvieron a cargo de la Dirección Técnica de la DGEE. De manera global, la capacitación de los docentes de educación especial se ubicó, en estudios de integración de los diferentes grupos y niveles de edad, aspectos sobre el comportamiento de las personas de la misma edad, estudios relativos a la intervención preescolar que incluyeron la detección y evaluación, elaboración y realización de programas, además de la evaluación de los servicios y de la integración.

Los estudios para la organización de los servicios comprendieron las investigaciones realizadas para facilitar la ampliación de los mismos, tanto en los estados de la República como en escuelas primarias del D.F. que aún no contaban con grupos integrados.

El desarrollo profesional implicó el trabajo en torno a una pedagogía centrada en las teorías del desarrollo cognoscitivo y a la educación especial. En síntesis, el desarrollo profesional en su conjunto respondía a las necesidades por áreas de atención: Deficiencia Mental, Trastornos de Audición, Trastornos Visuales, Trastornos Neuromotores, Grupos Integrados, Centros Psicopedagógicos, Escuela de Padres, Educación Sexual, Psicología, Lenguaje, Temas Médicos y Trabajo Social.

Para la Dirección General de Educación Especial, la formación docente y la preparación profesional, fue una prioridad en el transcurso de la década y un aspecto alentador, fue la focalización para obtener "mayores grados de integración", como eje central de la política de actualización/capacitación.

Sin duda la investigación, el desarrollo de la educación especial y el fortalecimiento de los profesionales de la DGEE, animaron el reconocimiento de los alumnos "atípicos"/"impedidos" o "con requerimientos de educación especial", como sujetos de derecho; es decir, el Estado estaba obligado a ofrecerles una educación adecuada y en igualdad de oportunidades. En sentido estrictamente educativo, implicó poner a disposición de la educación especial, los recursos necesarios para que los marcos teórico-conceptuales se concretaran en la práctica docente y, además, para legitimar las disposiciones adoptadas en favor de aquellos sujetos atendidos por la educación especial, convirtiéndolas en hechos y colocándolos en el lugar que les corresponde dentro de la sociedad.

Por ello, la trascendencia de la Dirección General de Educación Especial implicó proyectar las políticas educativas de la siguiente década, toda vez que cimentó las bases para garantizar que todos los alumnos formaran parte del sistema educativo nacional, independientemente de sus "deficiencias" o de su comportamiento, además de la mejora de la infraestructura educativa necesaria para aquéllos que se beneficiaban poco de ella.

La investigación y el desarrollo profesional sentaron los pilares para que las declaraciones políticas y las aspiraciones futuras, hicieran realidad la igualdad de oportunidades para todos. Se reconoció la presencia de la segregación y la posibilidad de evitar que ésta separara de la sociedad a quienes la padecen. Para ello, fue necesario considerar la investigación, el desarrollo de la educación especial y de sus profesionales, en torno a los principios de "normalización" e "integración" como el principal pilar y el primer paso, a un proceso de reforma de todo el sistema escolar.

Al mismo tiempo, capitalizó los avances de la investigación pedagógica y la "capacitación" / "actualización" de los docentes, para cuestionar al cierre de la década, la relación de educación especial en términos de deficiencia, es decir, resaltó una conciencia generalizada de lo inadecuado de este lenguaje como negativo y peyorativo, toda vez que se concentraba en las "incapacidades" más que en las capacidades; acentuaba la diferencia entre niños y jóvenes con dificultades y sus pares; implicaba un modelo erróneo de las causas y dificultades de los alumnos en el aprendizaje, al concebirlas como centradas en el individuo y dejando de lado los factores ambientales, que son en realidad los que lo dificultan.

El contundente cuestionamiento a este lenguaje, puso de relieve el prejuicio en torno a los alumnos, cuyo aprendizaje no respondía a los modelos "normales" y colocó la necesidad de superar, la pretendida precisión del lenguaje de la deficiencia, por un discurso que evitara las connotaciones negativas innecesarias y enfatizara las necesidades educativas de los alumnos, en el marco de una *Escuela para todos*[46].

Sin embargo, las acciones de formación, capacitación y actualización de los docentes de la Dirección General de Educación Especial, no se realizaron en un contexto aislado o paralelo. Por el contrario, se articuló al trabajo y proceso de expansión de las escuelas formadoras de docentes en educación especial a nivel nacional.

En este sentido, la principal institución formadora de docentes de educación especial continuó siendo la Escuela Normal de Especialización (ENE) del Distrito Federal, cuya oferta educativa estaba conformada por las especialidades en: deficiencia mental, audición y lenguaje, problemas de aprendizaje, trastornos neuromotores, ceguera y debilidad visual, infractores e inadaptados sociales. Cabe señalar que estas especialidades se inscribieron en la reforma al *Plan de Estudios para la formación de Docentes de Educación Especial*, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 14 de diciembre de 1988[47].

La formación inicial de los futuros docentes de educación especial, que había estado muy concentrada en el Distrito Federal en la década de los ochenta, se expandió a 13 entidades de la República con las siguientes especialidades:

- *Problemas de Aprendizaje:* Baja California, Baja California Sur, Durango, Nayarit y Quintana Roo.
- *Audición y Lenguaje, Deficiencia Mental y Problemas de Aprendizaje: Sonora y Querétaro.*
- *Audición y Lenguaje y Problemas de Aprendizaje: Veracruz y Yucatán.*
- *Deficiencia Mental y Problemas de Aprendizaje: Jalisco.*
- *Audición y Lenguaje y Deficiencia Mental: Tabasco.*
- *Audición y Lenguaje, Ceguera y Debilidad Visual, Deficiencia Mental, Infracción e Inadaptación Social, Problemas de Aprendizaje y Trastornos Neuromotores: Sinaloa.*

No obstante el incremento de servicios de educación especial y la diversificación de especialidades en la formación inicial de docentes, la especialidad más solicitada fue la de *Problemas de Aprendizaje*[48].

46 UNESCO, 1988, *Examen de la situación actual de Educación Especial.* (mimeo)

47 Acuerdo Número 150, por el que se autorizan los planes de estudio para la formación de docentes en educación especial, a nivel licenciatura. Obtenido el 11 de octubre de 2010 en: *http://www.sep.gob.mx/work/appsite/dgajuridicos/10ac150.HTM*

48 Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Especial/La formación de maestros de educación especial: evolución y situación actual/Antecedentes históricos de la educación especial en México. [Ref. 2 de agosto de 2010] Disponible en:

http:file://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/plan_04/ant_his.htm

Los requisitos para ingresar a las carreras, consistieron en: tener título de maestro normalista, de educadora u otro equivalente, además, dos años de ejercicio profesional en educación regular o estar en servicio y pasar los exámenes de admisión. La única variante en los requisitos de ingreso, fue nuevamente la posibilidad de que ingresaran bachilleres, con la condición de acreditar la nivelación pedagógica. Esta situación resaltó nuevamente la importancia de la formación pedagógica del aspirante, como antecedente necesario para el ingreso a estas carreras.

Las carreras de maestros especialistas se impartieron en cursos regulares de septiembre a junio, durante cuatro años y en cursos intensivos, en los meses de julio y agosto durante cinco veranos, hasta 1986. En este plan se consideraron tres áreas: Humanización, Introducción y fundamentación, y Especialización. Las materias se ubicaron explícitamente en cuatro áreas de formación: Pedagógica, Psicológica, Biomédica y Social. A quien concluía sus estudios conforme a los planes de estudio y previo el cumplimiento de los demás requisitos exigidos por las disposiciones legales y administrativas aplicables, se le otorgó el título y se le expedía la cédula profesional como Licenciado en Educación Especial en el área de Audición y Lenguaje, de Ceguera y Debilidad Visual, de Deficiencia Mental, de Infracción e Inadaptación Social, de Problemas de Aprendizaje o de Trastornos Neuromotores.

Aunque la ENE era la más solicitada y la más importante, no era la única pues ya habían surgido diversas instituciones tanto públicas como privadas para estudiar la carrera. Algunas de ellas fueron, el Instituto Mexicano de la Audición y Lenguaje, A.C. (Problemas de Audición y Lenguaje y Problemas de

Aprendizaje, desde 1951), el Instituto Nacional de la Comunicación Humana (se tardaron en tener reconocimiento oficial de estudios) y la Universidad de las Américas en el Campus del Distrito Federal.

Asimismo, 1985 constituye una etapa importante de reestructuración del plan y programas de estudio, de las normales formadoras de docentes de educación especial, particularmente en el ámbito curricular. Los cambios se reflejaron en dos aspectos principales. Primero, una decidida tendencia a la recuperación de planteamientos de orden social en los contenidos y, por tanto, la consecuente disminución de los temas específicos propios del criterio clínico-terapéutico. Y, segundo, el replanteamiento de la función docente orientada particularmente a una “formación integral” y a una “actitud crítica y analítica de su propia práctica”.

Sin embargo, como ha ocurrido en las situaciones de reforma curricular, los egresados se enfrentarían a una realidad: un desempeño profesional que demandaba fundamentalmente la incorporación de los saberes teórico-técnicos, dirigidos a los “modos de hacer” clínico-terapéuticos, así como a la apropiación de las reglas, normas y valores de esta práctica en particular. A pesar de que en sus procesos formativos se planteaba la presencia, aún cuando mínima, de saberes teórico-técnicos propios de la visión clínico-terapéutica, coexistieron con saberes de la orientación psicopedagógica[49].

La realidad de la formación docente inicial y el desarrollo profesional de los docentes en servicio, así como los avances de la investigación por parte de la Dirección General de Educación Especial, reflejan que la década de los ochenta, centró su preocupación en garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades para la educación, a través de fundamentar sólidamente la práctica de los docentes en el marco de referentes teóricos que aún en pleno siglo XXI, cobran vigencia para la formación de todos los alumnos en diferentes aspectos de la realidad sociocultural.

49 Guemes García, s/f. [Ref. 1 de agosto de 2010]. Disponible en: *http://dgenan.sep.gob.mx/imgs/primer_foro_ponencias/40_docencia_reflexiva_ene.pdf*

Los años noventa o el modelo de integración educativa
para la atención de las personas con necesidades educativas especiales
con y sin discapacidad
(1990 a 1999)

Capítulo 4

4. Los años noventa o el modelo de integración educativa para la atención de las personas con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad (1990 a 1999)

El hilo conductor de la historia llega a la década de los noventa y nos permite abrir el telón del mundo para ubicar los hechos que transformaron las propuestas educativas internacionales en lo general y, particularmente la política educativa en nuestro país, toda vez que el camino recorrido un decenio atrás, logró colocar la acción educativa de manera protagónica y contundente en torno al principio de integración educativa como modelo de atención de los sujetos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

En este momento la humanidad experimentó profundas transformaciones que se aceleraron a partir de la caída del muro de Berlín en 1989. Estos cambios afectaron la organización social y política del mundo entero; es así, que junto al proceso de integración de bloques económicos y políticos regionales como la Comunidad Económica Europea, el Tratado de Libre Comercio de los países de América del Norte y la Organización de la Cuenca del Pacífico, se producen movimientos de fragmentación en sociedades multiétnicas y multirraciales de naciones como la ex Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, Yugoslavia, Checoslovaquia, Canadá y presenciamos un momento caracterizado por la generalización y difusión del conocimiento, las ciencias y la tecnología, así como sus impactos en la transformación del orbe[1].

Se asiste al desarrollo de una revolución, porque se detonan cambios radicales en la organización social y en las técnicas del trabajo que impactaron en el incremento de la productividad, la eficiencia y la calidad de productos y servicios.

En síntesis, el planeta vivió el tránsito de las *sociedades industriales* hacia las *sociedades de la información*; el cambio de la planeación a corto plazo por el largo plazo, el paso de la organización centralizada a una descentralizada; el movimiento de la *democracia representativa* a la *participativa*, y la transformación de las organizaciones basadas en jerarquías a las de trabajo en redes que realizan su acción en equipo y con prácticas de un carácter flexible. Se advierte, por lo tanto, una década de los noventa que evidencia en el mundo un progreso técnico irrefutable gracias a la transformación de la ciencia y la tecnología, además de un incremento en las actividades industriales y de servicios como nunca en la historia de la humanidad. No obstante, es importante tener presente que las naciones hacían frente a problemas tan diversos como el aumento de la deuda en un número importante de países, la amenaza de estancamiento y crisis económica, el rápido incremento de la población, las desigualdades económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas, la guerra, la

1 Saavedra, 2005.

ocupación, las contiendas civiles, la violencia criminal, los millones de niños cuyas muertes podrían evitarse y la degradación generalizada del medio ambiente. En su universo específico, los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje se veían frenados. Evidentemente, la falta de educación básica para un porcentaje importante de la población, impedía a la sociedad hacer frente a esos problemas con el vigor y la determinación necesarios[2].

En nuestro país, el inicio de la década fue propicio para renegociar la deuda externa que se acumulaba desde 1981, lo cual motivó a las autoridades del gobierno, a reducir la intervención del Estado en la economía y favorecer la libre circulación de mercancías entre los países; es decir, adaptó su política a la globalización económica, situación que se concretó con la aprobación del Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá en 1993 y su entrada en vigor el 1 de enero de 1994. Sin embargo, este primer día de 1994, se presentó la "rebelión" del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en Chiapas, donde la voz de los indígenas reclamaba demandas sociales y políticas referidas a fortalecer los derechos de los pueblos indios.

La década continuó en medio de una grave crisis económica tras una súbita devaluación del peso, que se compensó con el aumento de los precios del petróleo, con las remesas enviadas por los trabajadores mexicanos en Estados Unidos y por las divisas generadas a través del turismo. Entre las dificultades económicas, se abrió paso una poderosa fuerza para transformar las prácticas democráticas, con la creación del Instituto Federal Electoral y la elección del jefe de Gobierno del Distrito Federal.

De esta forma, el inicio y término de la década que cierra el siglo XX y dio apertura al nuevo milenio, reflejó la necesidad de mejorar la equidad, la calidad y pertinencia de la educación, pero fundamentalmente, la posibilidad de impulsar una profunda transformación de la educación básica. Para Educación Especial representó la oportunidad de innovación y cambio.

4.1. Políticas educativas de la década

El desarrollo de las políticas educativas durante los años noventa, puso de manifiesto la necesidad de analizar y reflexionar acerca de las condiciones de la educación y considerar un porvenir previsible. Este análisis identificó las oportunidades, limitaciones y posibilidades en el marco de las tendencias internacionales que incidían en ese momento de la educación, para inscribirse como política educativa del Estado Mexicano. En otras palabras, las políticas educativas plantearon los cambios necesarios a realizar; la pertinencia de mantener los principios, propósitos y acciones que habían demostrado su validez, además de modificar aquello cuya ineficacia así lo determinaba, para introducir las innovaciones que exigía la construcción de una mejor educación para nuestro país.

4.1.1. Los movimientos internacionales en la educación y su influencia en la política educativa de México

Antes de entrar por completo al reconocimiento de la política educativa internacional que permeó los años noventa, es importante retomar algunos aspectos relativos al *Informe Warnock*, antecedente sentado por Helen Mary Warnock, quien presidió la Comisión Británica de Investigación sobre Educación Especial, por la proyección de sus principios durante dos décadas. Dicho informe fue el resultado de trabajos que se prolongaron de 1974 a 1978, aún cuando la publicación del documento se realizó tres años después, en 1981.

Por su relevancia, el Informe *Warnock* se constituyó en un impulsor de la *concepción integradora en Educación Especial*, a través del

2 UNESCO Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, 1990. Obtenida en septiembre de 2010,de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

concepto de necesidades educativas especiales. Uno de sus logros más destacados, es el hecho de que en él ya no se habla de niños deficientes que deben recibir una educación especial en centros o en aulas diseñados específicamente para ellos, como se venía haciendo hasta ese momento, sino que comienza a pensarse en los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Desde ese momento, se evita el etiquetado y/o diagnóstico de los alumnos y empieza a entenderse que la educación especial no gira en torno exclusivamente a los alumnos con deficiencias, sino que empieza a considerarse como el conjunto de medidas educativas, de recursos materiales y humanos, que deben ofrecerse a todos los alumnos para que éstos alcancen los objetivos académicos y personales propuestos por los centros[3].

La relevancia del *Informe Warnock* para la educación en una gran cantidad de países significó reconocer que[4]:

1. Ningún niño será en lo sucesivo considerado ineducable.

2. La educación es un bien al que todos tienen derecho.

3. Los fines de la educación son los mismos para todos y la educación especial consistirá en la satisfacción de las Necesidades Educativas Especiales de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.

4. Las Necesidades Educativas Especiales son comunes en todos los niños.

5. Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que recibirán educación especial y los no deficientes, que reciben simplemente educación.

6. Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen, tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.

7. La abolición de las clasificaciones legales de los deficientes es recomendable. Sin embargo, se utilizará el término “dificultad de aprendizaje” para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial.

Con el Informe Warnock como antecedente, los primeros años de la década se ven influidos por la proclamación del *Año Internacional de la Alfabetización, el avance hacia las metas del Decenio Mundial de las Naciones Unidas para los Impedidos* (1983-1992), el *Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural* (1988- 1997), el *Cuarto Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (1990- 1999), la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* y las *Estrategias para el Progreso de la Mujer* así como por la *Convención sobre Derechos del Niño.*

Es así, que la apertura de la década inicia con un hecho trascendental para la política educativa internacional: la Declaración Mundial sobre Educación para *Todos y el Marco de acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, los cuales fueron aprobados por la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, celebrada en Jomtien, Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990. La Conferencia fue convocada conjuntamente por los jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) , el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial, siendo copatrocinada por 18 gobiernos y organizaciones.

Tanto la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* como el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* enfatizaron el consenso internacional respecto al lugar

3 Aproximación Conceptual a la Educación Especial. Obtenida el 28 de septiembre de 2010, de: *http://www.cesdonbosco.com/profes/bgd/UD1-EE.pdf*

4 Guajardo, R.(2009).La no-exclusión más incluyente que la inclusión. Obtenida el 28 de septiembre de 2010,de:
http://www.guerrero.gob.mx/pics/art/articles/11303/file.eliseo.pdf

que ocupa la educación en la política de desarrollo humano, dando un renovado impulso a la campaña mundial, dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo en los adultos. Así mismo, fue impulsora de esfuerzos con miras a mejorar la calidad de la educación básica y en la búsqueda, de los medios más eficaces y baratos, para satisfacer las necesidades básicas para el aprendizaje de diversos grupos desasistidos.

Esta reunión internacional resultó ser una guía útil para los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales del desarrollo, con base en la elaboración y puesta en práctica de políticas y estrategias, destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica[5].

En la declaración, se reconoce que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social, por lo cual, es de vital importancia mejorar su adecuación y calidad para ponerla al alcance de todos. Puntualiza, que la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje exige ir más allá de una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual, requiriendo de una "visión ampliada" de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción.

En lo que respecta a las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con "impedimentos", señala la necesidad de tomar medidas para garantizarles la igualdad de acceso a la educación y hacerlos parte del sistema educativo. De igual modo, se reconoce la necesidad de eliminar la desigualdad en materia de educación y suprimir la discriminación en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle, los niños que trabajan en las poblaciones de las zonas remotas y rurales; los nómadas y los trabajadores migrantes; los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas; los refugiados, los desplazados por la guerra y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.

Por otra parte, el 9 de abril de 1992, el Consejo de Europa elaboró un documento denominado *Una Política coherente para la rehabilitación de las personas con minusvalía* el cual pretendió constituirse en un programa modelo de política, enfocado en la rehabilitación e integración, adaptado a los progresos científicos, tecnológicos y de gestión. Sus principios conferían a la política para las personas con discapacidad aspectos prioritarios, situados en:

a) Prevenir o eliminar la discapacidad, impedir que se agrave y atenuar sus consecuencias.

b) Garantizar una participación plena y activa de las personas con discapacidad en la vida social; y

c) Ayudar a las personas con discapacidad a llevar una vida autónoma, de acuerdo con sus propias decisiones.

Esta política tenía presente los campos de la vida en la sociedad y las etapas del desarrollo individual, además de establecer objetivos precisos para las siguientes áreas: prevención y educación para la salud; identificación, diagnóstico, tratamiento y ayudas terapéuticas; educación, orientación y formación de profesionales; empleo, integración social y entorno cotidiano; protección social, económica y jurídica; formación del personal relacionado con el proceso de rehabilitación e integración; información, estadística e investigación[6].

En Vancouver, del 25 al 29 de abril de 1992, un grupo de expertos elaboró, con auspicio de la Organización de las Naciones Unidas, el documento resultado de un balance sobre el impacto y grado de cumplimiento del *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad* (PAMPD) aprobado por las Naciones Unidas diez años atrás. Tras reafirmarse la validez del PAMPD, se reconoce que los objetivos del programa no se habían conseguido plenamente

5 UNESCO (1990). Obtenida el 24 de septiembre de 2010, de: *http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF*

6 Verdugo,1995

durante el decenio, por lo que plantearon en consecuencia una estrategia a largo plazo para fortalecer la implantación del programa de cara al año 2000.

El grupo de expertos asumió que, si bien, algunos países habían realizado progresos, en muchos otros la situación de las personas con discapacidad probablemente se había deteriorado a consecuencia de la desnutrición, pobreza, violencia, guerras y tendencias demográficas. Consideraron esencial que los gobiernos y defensores de las personas con discapacidad, trabajaran en conjunto para desarrollar políticas y programas integrales, en lugar de servicios altamente especializados que requerirían un incremento drástico de los recursos, lo que haría casi imposible ponerlos en marcha para la mayor parte de los países.

En el documento se destaca como reto para afrontar en los años noventa y hasta el año 2000, tanto el tomar conciencia de que los problemas de las personas con discapacidad conciernen y son responsabilidad de todos los individuos, organizaciones y gobiernos, como también la necesidad apremiante de dar respuesta a ellos en forma apropiada y eficaz. Para hacer esto realidad, propusieron una estrategia con objetivos claros a largo y mediano plazo, acciones concretas, precisando instrumentos y actividades de apoyo.

En 1994, la Asamblea General de la ONU aprobó la resolución 48/96 denominada *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad,* instrumento normativo y de acción al constituirse en un referente internacional. Allí se estableció una diferencia importante entre los conceptos de discapacidad y minusvalía, al fundamentarse las normas no sólo en los valores de la igualdad de derechos y tolerancia, sino también en las experiencias llevadas a cabo en distintos países.

También en 1994, pero específicamente entre el 7 y el 10 de junio, se reunieron en Salamanca, España, representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales a fin de promover el objetivo de *Educación para todos*. En la Conferencia, donde participó activamente México, no solamente se formularon principios y políticas generales para impulsar la integración educativa en todos los países convocados, sino que también se diseñó un marco de acción específico con recomendaciones puntuales para el *Modelo de integración de los niños con necesidades educativas especiales*, los cuales funcionaron como guía para las organizaciones y gobiernos comprometidos con esta tarea.

Como se ha señalado, en esta reunión internacional se fortaleció el compromiso con la *Educación para todos,* reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a cada uno de los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación. Así mismo, reafirmó el derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948 y renovó el empeño de la comunidad mundial manifestado en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* (1990) de garantizar el derecho a todos, independientemente de sus diferencias particulares.

La *Declaración de Salamanca*, parte de la premisa de que cada niño tiene características y necesidades de aprendizaje propias y los sistemas educativos, deben diseñarse tomando en cuenta la gama de individualidades. La integración debe darse a partir de una pedagogía centrada en el niño y en consecuencia, debe estar incluida dentro de las estrategias de la educación en general. Estas estrategias no pueden ser aisladas o exclusivas de la educación especial, sino compartidas con la educación regular, pues de otro modo, no serían integradoras.

En este encuentro de Salamanca, se exhortó a los organismos internacionales a defender el enfoque de la escuela integradora, promover la cooperación técnica y las redes de información, así como apoyar la formación de maestros, los programas piloto, el intercambio de experiencias y la investigación.

Se convocó a los gobiernos a dar la prioridad más alta a los proyectos inclusivos, adoptándolos con carácter de ley y como política, creando mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de los programas. Para lograr un impacto mayor, así como establecer una convergencia y complementariedad eficaz, se sugirió el establecimiento de medidas legislativas paralelas y complementarias en las áreas de salud, bienestar social, formación profesional y empleo.

Aspectos que no habían sido reconocidos hasta ese momento (cuando menos de manera formal), fueron resaltados en esta declaración, tal fue el caso de:

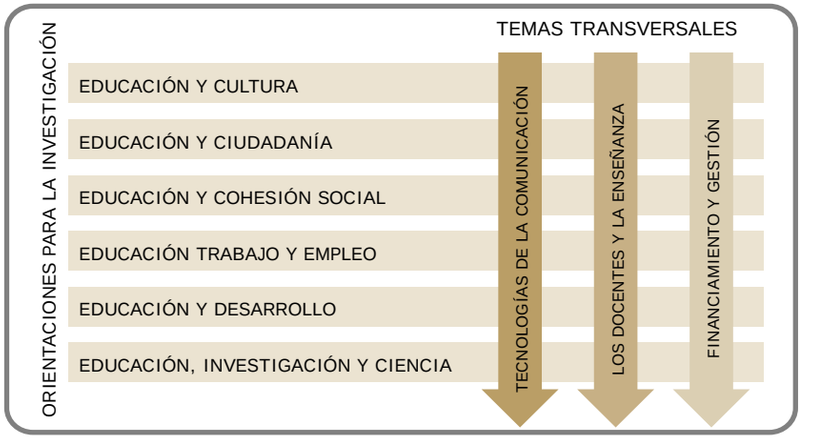
- La identificación y detección temprana de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.
- La participación de los padres de familia, de los miembros de la comunidad así como de organizaciones de y para personas con discapacidad, en los procesos de integración a la escuela.
- El diseño de un currículum flexible, así como de una revisión y adecuación creativa de las estrategias pedagógicas y los procedimientos de evaluación.
- La necesidad inminente de que los maestros regulares y de educación especial participen en programas de sensibilización, formación, capacitación y actualización para satisfacer las necesidades educativas especiales de cada niño.

La *Declaración de Salamanca* fue, a partir de entonces, un referente obligado para cualquier trabajo en favor de las personas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y hasta la fecha siguen vigentes los postulados ahí expresados.

En la *Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social*, celebrada en Copenhague (1995), se estableció que los países debían asegurar oportunidades educacionales igualitarias en todos los niveles para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en ambientes integrados, tomando en cuenta las diferencias individuales y las situaciones particulares.

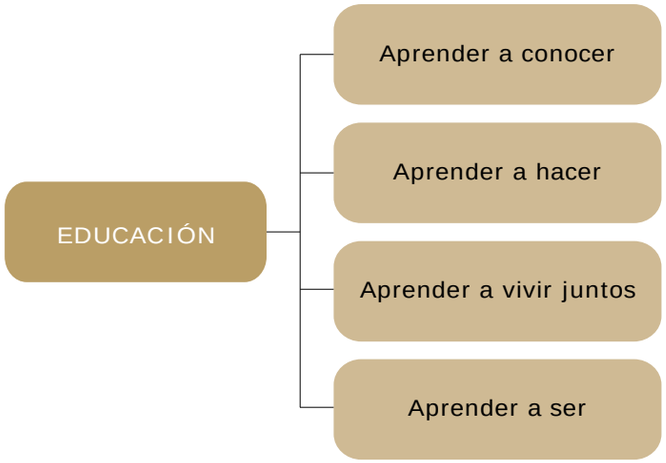
En 1996 fue publicado el Informe que la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, rindió a la UNESCO. El trabajo emprendido tuvo su origen en la invitación que en noviembre de 1991, realizó la Asamblea General de la ONU a Jacques Delors[7], para convocar a *"una comisión internacional que reflexionara sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI".*

En colaboración con un grupo de 14 personalidades del mundo, procedentes de diversos medios culturales y profesionales, la comisión se estableció oficialmente a principios de 1993 y propuso seis orientaciones para la investigación, definiendo cómo abordar la tarea desde la mirada de los objetivos, individuales y sociales, del proceso de aprendizaje. Así mismo, determinaron tres temas transversales directamente relacionados con el funcionamiento de los sistemas de educación, mismos que están inscritos en el siguiente esquema.



7 Político francés (París, 1925) con estudios en Derecho y Economía. Presidente de la Unión Europea durante casi una década (1985-1994), reconocido por sus muchas aportaciones al ámbito económico internacional. Presidió la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro.

Fueron discutidos temas seleccionados como los problemas e intereses propios de una región o de un grupo de países. Al finalizar, la comisión realizó en 1996 una publicación titulada: *La educación encierra un tesoro*. Misma que se ha convertido, en otro referente obligado para todos los trabajos sobre política educativa. La aportación más importante del informe es la descripción de los cuatro pilares de la educación[8]:



- Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia, con la posibilidad de profundizar en los conocimientos en un pequeño número de temas. Esto supone además: aprender a aprender, para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

- Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, ya sea espontáneamente, dentro del contexto social o nacional, así como formalmente, gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

- Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

- Aprender a ser, para que florezca mejor la personalidad propia y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación, ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

De esta forma, los cuatro pilares de la educación, tienen en la actualidad un impacto de enorme trascendencia en las políticas educativas de los países, porque en esencia:

- Reconocen la coexistencia de aspectos tan diversos como los cognitivos, emocionales, sociales y culturales; así como el desarrollo personal y de la sociedad en su conjunto.

- Miran en el aprendizaje, un continuo que no cesa y enriquece la interacción del ser humano con su entorno y sus iguales, en un marco donde los “iguales”, no hacen referencia a una raza, ideología, posición social o condición personal, sino a la mera condición de “ser humano”.

- Implican al docente en una tarea donde el resultado no sólo radica en el aprendizaje del alumno, sino también en el propio, proyectado un crecimiento profesional que lo hace apto, para generar experiencias diversas y acordes a los requerimientos de la comunidad que aprende.

8 Delors, 1996, p. 34

En 1997 y como producto del Seminario final del *Programa HELIOS*[9] *Educación*, fue elaborada la *Carta de Luxemburgo* en la que se recupera la experiencia de su implantación, de febrero de 1993 a diciembre de 1996, el cual produjo ejemplos de buenas prácticas sobre los valores y las filosofías del proceso de integración. Asimismo, se identificaron las modalidades de buena cooperación entre la enseñanza ordinaria y la enseñanza especial, dentro de la óptica de la creación de una escuela para todos. La carta comprende tres partes: los principios, las estrategias y las propuestas. Algunos principios de la misma enfatizaron que:

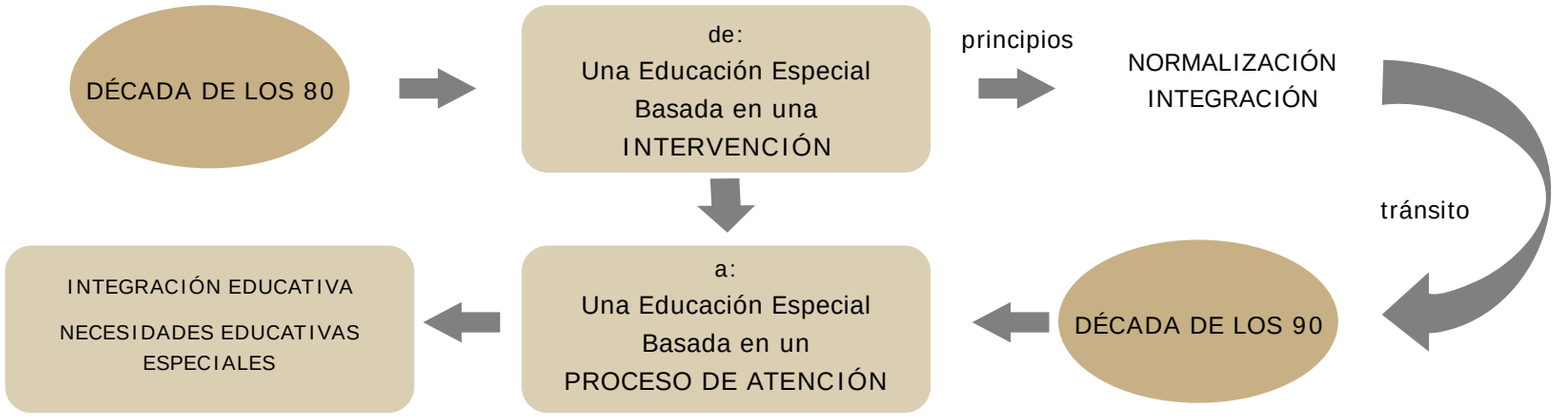
- La escuela debe adaptarse a la persona y no a la inversa.
- Esta escuela coloca a la persona en el centro de todo proyecto educativo, reconociendo las potencialidades de cada uno y sus necesidades específicas.
- Debe asegurarse una evaluación precisa y permanente, de la persona y del proceso educativo.
- Debe adoptarse un enfoque coordinado y común, por parte de todos los agentes del proceso de integración.
- Todo programa de formación, debe conducir a la vida autónoma e independiente de la persona en su ámbito social y profesional, a lo largo de toda su vida. La educación en el medio ordinario es un principio base de la escuela para todos y cada uno.

Es en este marco de programas, principios, estrategias y acciones de convocatoria internacional, donde se promueve y fortalece el enfoque de la escuela integradora, que México asume ante sus propias circunstancias políticas, sociales y económicas, las cuales confieren sus propias características a la realidad de la educación especial en el país.

4.1.2. Política educativa nacional: leyes, reglamentos y normas

El siguiente gráfico, aspira a representar la esencia de la política educativa de la Dirección de Educación Especial, en el marco de la *Modernización Educativa* de la década de los noventa. En él, se hace evidente el cambio de los principios que fundamentan la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en el tránsito de un modelo de atención a otro.

9 Handicapped People in the European Community Living Independently in an Open Society



La mirada del Estado Mexicano a inicios de la década, consideró la educación como un detonador de la transformación en la sociedad mexicana, toda vez que el cambio social se constituía gracias a un auge educativo de capital importancia.

1990-1994:
Cinco años del Gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari

Una vez concluida la negociación de la deuda externa, la *Modernización Educativa* constituyó la preocupación destacada y el tema al que más tiempo y reflexión dedicó el Gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari. En este sentido, consideró la *Modernización Educativa* como necesidad preponderante para cambiar el sistema educativo, con la implicación de una transformación de fondo y con una dirección clara. Sus principales retos giraron en torno a la calidad de la educación, la modernización integral del sistema y su respuesta en consonancia a la altura de los cambios mundiales.

El nuevo modelo educativo, proyectó universalizar la educación primaria bajo la premisa de una educación más útil para la vida y una educación secundaria, mejor definida y más flexible. Para lograr estas aspiraciones, se diseñó una propuesta de carácter integrador, con una mirada de mediano plazo y enmarcada por los principios de una educación de calidad, democrática, nacionalista y popular, vinculada con los conocimientos, con las tecnologías, y con el aparato productivo[10].

En este marco del nuevo modelo educativo, el *Programa para la Modernización Educativa* 1989-1994[11], asumió enfrentar los retos en torno a la descentralización educativa, el rezago escolar y el analfabetismo, la cuestión demográfica, el cambio estructural, la vinculación entre los ámbitos escolar y productivo, el avance científico y tecnológico y la inversión educativa. Primordialmente, las acciones de fondo se concentraron en la descentralización educativa, en la implantación de una política que estimulara la práctica docente e impulsara las tareas de dirección, supervisión y evaluación, en el robustecimiento de los procesos de formación y actualización de docentes, así como en el fortalecimiento, construcción y dotación de equipo de la planta física.

Con respecto a Educación Especial, el *Programa para la Modernización Educativa* precisó que su ámbito de responsabilidad, implicaba atender a niños y jóvenes de cero a veinte años de edad con dificultades para desarrollar adecuadamente sus capacidades en el sistema regular y, por otro, a detectar y encauzar alumnos con capacidades sobresalientes. Se constituyó de esa forma en un servicio indispensable de apoyo a la educación básica, para impulsar el desarrollo de las potencialidades de individuos con “problemas”, así como la superación de sus dificultades de adaptación escolar y social.

El rasgo distintivo de la modernización en Educación Especial, consistió en la operación de nuevos modelos de atención: uno para el medio rural, con el propósito de ampliar la cobertura y así mejorar las condiciones de vida de los alumnos que requerían este servicio; otros destinados a la integración educativa y otro orientado a estimular el desarrollo de las capacidades de niños y jóvenes sobresalientes.

La educación especial, se fortaleció como servicio complementario de la educación básica destinada a niños y jóvenes con algún “trastorno” o “deficiencia” que comprometiera su normal desenvolvimiento, así como a aquellos con capacidades sobresalientes, cuyo máximo desarrollo interesaba a la sociedad. Su tarea consistió en adecuar los contenidos educativos, métodos

10 Discurso pronunciado por el C. Presidente de la República Lic. Carlos Salinas de Gortari en la ceremonia de presentación del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 el 9 de octubre de 1989 en la Ciudad de Monterrey, Nuevo León.

11 Poder Ejecutivo Federal, 1989.p. 61.

pedagógicos y recursos didácticos, conforme a las exigencias de la integración educativa, en reducir el tiempo de atención especializada, prevenir la reprobación y la deserción en la escuela primaria, mejorar la atención de las personas con requerimientos de educación especial, lograr su integración al sistema educativo regular, ampliar el conocimiento de las necesidades y potencialidades de estas personas, a fin de evitar que se acentuara su marginación y finalmente, en cultivar el talento de niños y jóvenes sobresalientes.

En otras palabras, alcanzar esta tarea implicó, desde la óptica modernizadora de la educación básica, integrar los servicios de educación especial a las aulas y escuelas regulares e incorporar un programa de estimulación para niños y jóvenes sobresalientes en las áreas científica, humanística, artística y deportiva.

Una vez aclarada la razón de ser de Educación Especial y las acciones principales a emprender, el *Programa para la Modernización Educativa 1989- 1994* estableció como metas: el funcionamiento, en el primer semestre de 1990, del modelo de educación especial para el medio rural y desde el segundo semestre, los modelos de integración educativa; así como la implantación de modelos de educación para atender a niños con capacidades sobresalientes en los niveles de preescolar y primaria en 1990. En este mismo año, se estableció la meta de aumentar la producción de materiales didácticos en Braille, para sustituir las importaciones y finalmente, se proyectó 1994, como el año para elevar sustancialmente la atención de niños y jóvenes con requerimientos de educación especial, considerando por lo menos que el 50% del total, se encontrara integrado a la escuela regular.

La relevancia del *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* consistió, en fortalecer dentro de los servicios de educación especial, los cimientos del Modelo Educativo que se había iniciado una década atrás. Del mandato establecido en el programa, se desarrolló una consulta amplia con base en la necesidad de actualizar los contenidos de la educación básica, como parte de varios procesos que condujeran a mejorar la calidad de la educación y a distribuir, los servicios educativos con criterios de mayor justicia y calidad.

Para lograr este cometido, se articuló un trabajo entre expertos de la UNESCO, diversos grupos de maestros del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), donde se elaboró el documento *Hacia un nuevo modelo educativo*[12], que anunciaba la reformulación del "marco teórico conceptual" de la educación mexicana. En éste se fijaban "los perfiles de desempeño", es decir, los conocimientos, habilidades y valores que un alumno debía tener, al entrar y salir de cada uno de los niveles de la educación básica, lo que sirvió como referencia para elaborar los nuevos programas de estudio[13].

La Reforma Educativa, iniciada desde el año de 1989 se concreta de manera importante en mayo de 1992 con la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*[14]. El acuerdo fue firmado por tres actores fundamentales: el Gobierno Federal, los gobiernos de cada uno de los Estados de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

El Acuerdo Nacional consagró las bases de un nuevo estilo de desarrollo educativo, al poner de manifiesto la urgencia de impulsar nuevas políticas y estrategias en materia de educación. Las tres estrategias se ubicaron en la:

- Reorganización del sistema educativo;
- Reformulación de contenidos y materiales educativos; y
- Revaloración de la función magisterial.

12 Secretaría de Educación Pública,1989.

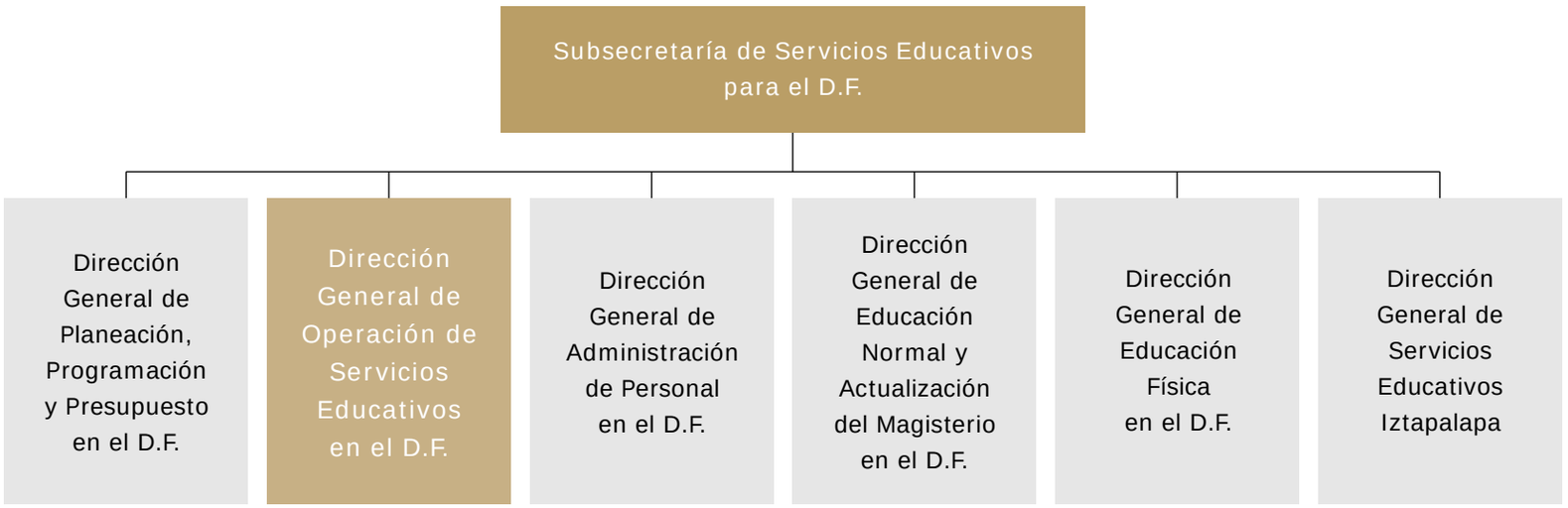
13 Secretaría de Educación Pública, 1991, p. 167

14 Secretaría de Educación Pública, 1992, pp. 82-99.

Como consecuencia, a partir de mayo de 1992 la educación básica del país, -primaria y secundaria- y la educación Normal, se apegaron a una política de descentralización que recibió el nombre de *Federalismo*. En esa fecha, el gobierno federal, responsable hasta entonces del 71% de la matrícula de primaria y el 68.9% de la secundaria, celebró convenios con los gobiernos de los Estados y con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, conforme a los cuales: el ejecutivo federal traspasa y el gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando en la entidad respectiva, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación.

Este proceso tuvo lugar en los 31 Estados de la República Mexicana, pero no así en el Distrito Federal. Los servicios de educación básica y sus modalidades, así como las normales de la capital del país, continuaron dependiendo de la SEP con una estructura que fue modificada el 26 de marzo de 1994, tal como se registra en el *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*[15] publicado en el Diario Oficial de la Federación, donde se incluye la creación de una Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal integrada bajo el siguiente esquema:

15 Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. Obtenido el día 1 de noviembre de 2010 de: *http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/r7.htm*



La instancia que se ocupó a partir de entonces de la operación de los servicios educativos en el D.F. fue la DGOSE (Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F.) misma que concentró bajo su estructura los diferentes niveles y modalidades de educación básica (inicial, preescolar, primaria, secundaria, especial y educación para adultos). El “arranque” de esta nueva organización estructural fue desconcertante para los diferentes niveles, que venían de estar organizados en sendas direcciones generales con ámbito de acción a nivel nacional. Se consideró a la estructura en el Distrito Federal, como un nuevo impulso a la articulación entre los niveles que componen la educación básica y por ende, trabajar en mejores condiciones para elevar su calidad.

Así fue en cierto grado; sin embargo, se empezó a sentir una total ausencia de instancia normativa para las especificidades de cada nivel y, en el caso de Educación Especial, el impacto fue mayor justamente por la circunstancia de especialización que implica la atención de la población con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, además de los complejos procesos por los que se estaba transitando, referente a los cambios hacia la integración educativa de esta población a la escuela regular.

Las demandas para Educación Especial referentes a la reestructuración de la SEP ocasionaron que, a diferencia de todos los demás niveles los cuales continuaron con los mismos tipos de servicios, Educación Especial reestructurara los suyos para pasar a un esquema nuevo, congruente con la política de integración educativa y que pudiera ser difundido a nivel nacional, para la operación unificada de los mismos. De ahí surgen los Centros de Atención Múltiple (CAM) -Básico y Laboral- y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que, por su importancia y trascendencia, se explicarán en detalle más adelante.

De izquierda a derecha. Alumno y sede de un Centro de Atención Múltiple (CAM), alumna y escuela secundaria sede de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Falta por dejar sentada la existencia en esta misma subsecretaría de la Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa (USEI), creada en 1993, como unidad piloto para descentralizar los servicios educativos en el Distrito Federal. Fue diseñada como la primera instancia en organizarse para ofrecer servicios educativos en la delegación de Iztapalapa y, de ser comprobada su eficiencia, se replicaría en las otras 15 delegaciones que conforman el D.F. Sin embargo, no fue así y la USEI se convirtió en un espacio para probar la efectividad de diversos procesos educativos, que en su momento pudieran ser retomados por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF) para implantarlos en otras unidades administrativas. En 1994 la USEI se subdividió en cuatro regiones geográficas y se realizó una desconcentración territorial interna. En 1997 se transformó de Unidad a Dirección General (DGSEI) con un modelo de organización y funcionamiento territorial.

Con base en la reformulación de contenidos y materiales educativos se dio especial importancia, tanto en primaria como en secundaria, a

una enseñanza que asegurara la utilización del español y consolidara los conocimientos en matemáticas, además de fortalecer la formación científica. En el caso de la primaria se conservó la integración del área de Ciencias Naturales, pero en secundaria se suprimieron de manera definitiva los cursos integrados de esta misma y se establecieron dos cursos para el estudio de cada una de las disciplinas fundamentales del campo: física, química y biología. En lo referente a Ciencias Sociales, en los dos niveles se restableció el estudio diferenciado de las asignaturas de historia, geografía y civismo. En cuanto al tema de lenguaje y matemáticas, se incrementó el tiempo para su enseñanza en todos los grados[16].

De conformidad con el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, la revalorización de la función magisterial implicó considerar la formación de maestros, actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, el salario profesional, la vivienda y carrera magisterial[17].

Casi un año después, en marzo de 1993, se publica la *Reforma al Artículo Tercero Constitucional*[18] y con ésta se da fin a una serie de debates sobre un rubro trascendental: la obligatoriedad de la educación secundaria, que al ser legislada conforma junto con la educación primaria, la Educación Básica; es decir, la obligatoriedad se amplía a 9 años de escolaridad.

En el contexto de la movilización nacional respecto de los cambios que se impulsaron en la educación, se presentó a principios de junio de 1993, la iniciativa de la *Ley General de Educación*[19] que sustituye a la *Ley Federal de* Educación vigente desde 1973. Se autoriza y se publica en el Diario Oficial de la Federación, el 13 de julio de 1993.

La *Ley General de Educación* de 1993 cobra capital importancia para Educación Especial por dos cuestiones que le otorgan un significado trascendental: la primera, porque la población con alguna discapacidad, por vez primera en la historia, fue reconocida por la ley en la distribución del gasto público y, segunda, por la orientación eminentemente educativa que dicha atención debía procurar; es decir, ambas cuestiones impulsaron una educación no discriminatoria, al asumir la diversidad de las diferentes individualidades, con un trato de equidad.

La *Ley General de Educación* expresó un avance irreversible del gobierno de la República, al dar respuesta a una exigencia de justicia social para las personas con discapacidad y para aquéllas con aptitudes sobresalientes. Por ley y no por filantropía, se legisló que esta población recibiera educación a través de un proceso de integración educativa, en el marco de la reorientación del Sistema Educativo Nacional. Al mismo tiempo, el marco jurídico educativo enfatizó situar la importancia y relevancia de la acción pedagógica, la gestión escolar y la comunidad educativa[20].

La oportunidad de cambio, innovación y transformación del proceso de atención de Educación Especial quedó plasmada en los artículos 39 y 41 de la Ley General de Educación. El primero reconoció la educación especial como parte del sistema educativo nacional junto con la educación inicial y la educación para los adultos, además el artículo 41 se nutrió del principio ético del derecho equitativo, no excluyente que a letra expresó:

> *La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.*

16 Ibid. pp. 93-96.

17 Ibid. pp. 96-99.

18 Secretaría de Educación Pública., 1993, pp.27-29.

19 Ibid. pp. 33-94.

20 Secretaría de Educación Pública, 1994. Cuadernos de Integración Educativa No. 2.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación[21].

Con base en la política educativa y el marco normativo que detonó el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública y con el avance de la descentralización, la Dirección General de Educación Especial, que tenía un alcance nacional, en 1994 se transformó en Dirección de Educación Especial (DEE), dependiente de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

El área de responsabilidad de la DEE se circunscribió al Distrito Federal con funciones mayoritariamente operativas; las funciones normativas quedaron a cargo de una nueva Dirección General de Normatividad, situación administrativa que se formalizó con la publicación del *Reglamento Interior de la SEP* expedido el 26 de marzo de 1994 y el 4 de julio del mismo año en el Acuerdo 196 publicado en el Diario Oficial, por el que se definió la adscripción y funciones de las direcciones generales, órganos descentralizados y unidades administrativas.

Es importante mencionar que durante el periodo de tránsito, se vivió una ausencia de normatividad a nivel nacional, pero con la latente preocupación ante el tema de la integración educativa, dicha tarea fue suplida de manera importante por la Dirección de Educación Especial que tenía el conocimiento para hacerlo. De modo que la DEE continuó siendo promotora e impulsora de iniciativas con impacto nacional, al tiempo que diversificó sus estrategias –asesoría, materiales, conferencias, orientaciones, entre otros- para coadyuvar en la implantación de la integración educativa en los diferentes estados de la República.

La presentación del proyecto de la DEE y los lineamientos para la educación especial establecidos en 1993, fueron publicados en 1994 a través de los *Cuadernos de Integración Educativa*, documentos que establecieron el referente fundamental para los profesionales de la educación en el desarrollo de sus funciones y a los que se hará referencia de manera más detallada posteriormente.

No cabe duda que el trabajo realizado por la Secretaría de Educación Pública a través de sus secretarios durante el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari: Manuel Bartlett Díaz (1988-1992), Ernesto Zedillo Ponce de León (1992-1993), Fernando Solana (1993-1994) y José Ángel Pescador (1994), significó emprender uno de los cambios más importantes y profundos en la organización del sistema educativo en México durante el siglo XX: la federalización educativa. Hecho histórico y de política educativa nacional que detonó en la Dirección de Educación Especial un proceso profundo, complejo y de amplios alcances inspirados en la libertad y la justicia, contra la persistente desigualdad que limitaba la aplicación de los derechos sociales y los alcances del bienestar de todos los mexicanos.

1994-1999:
Cinco años del Gobierno del presidente Ernesto Zedillo Ponce de León

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), convocó a las dependencias del Ejecutivo Federal, a las organizaciones de personas con discapacidad y a organismos privados, para formar la Comisión Nacional Coordinadora que

21 Ibid. p. 1

formuló el *Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad*[22], atendiendo las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. Una de las primeras acciones del presidente Ernesto Zedillo Ponce de León fue dar a conocer los objetivos generales de dicho programa durante una ceremonia realizada en el salón Adolfo López Mateos de la residencia oficial de Los Pinos el 12 de mayo de 1995. La importancia de este programa radicaba en garantizar la dignidad y la integración social de las personas con discapacidad, favorecer la unidad y la fuerza de la familia en su beneficio e impulsar el desarrollo armónico de la comunidad y la sociedad en su conjunto para brindarles oportunidades de desarrollo.

Al mismo tiempo impulsó la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad que redundara en su plena integración al desarrollo social económico político y cultural. Puso énfasis en el fomento de una nueva cultura de respeto, dignidad y aceptación hacia las personas con discapacidad derribando todas las barreras físicas y mentales que aún existían. Finalmente consideró a las personas con discapacidad como actores estratégicos de su propio desarrollo y destacó su participación vital para el enriquecimiento de toda sociedad.

En síntesis, la prioridad y objetivo central del programa consistió en promover la integración social de las personas con discapacidad y su incorporación al desarrollo, a fin de garantizar el pleno respeto y ejercicio de sus derechos humanos, políticos y sociales, la igualdad de oportunidades y la equidad en el acceso a los servicios de salud, educación, capacitación, empleo, cultura, recreación y deporte. Así mismo incluyó orientaciones y leyes para la adecuación de la infraestructura con el fin de permitir y facilitar la movilidad y el desplazamiento de las personas con discapacidad, junto con todo aquello que en su conjunto contribuyera al bienestar y mejora de su calidad de vida. Comprendió también la difusión de la nueva cultura de la integración social basada en el respeto y la dignidad, considerando que la participación plena de las personas con discapacidad enriquece a la sociedad en su conjunto y fortalece los valores y la unidad de la familia.

En el marco del *Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación de las Personas con Discapacidad*, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y la Secretaría de Educación Pública, a través de su secretario Miguel Limón Rojas representado por una de sus asesoras principales, la doctora Sofíaleticia Morales Garza, realizaron el *Primer Registro Nacional de Menores con Discapacidad* por medio de las escuelas de educación básica del país en junio de 1995. Se entregaron más de 23 millones de cédulas de registro a los padres de familia de los niños en edad escolar. Se mostraba así, una invitación para que todos los actores se sumaran al esfuerzo del registro y recordaran el compromiso asumido en la *Ley General de Educación* inscrito en el artículo 41[23]. Significó la oportunidad para conocer con precisión, cuántos niños con discapacidad había en México, quiénes eran y dónde estaban, para brindarles atención temprana y apoyar su proceso de integración educativa.

Por ello, a partir de 1995 y hasta el 2001, las acciones impulsadas para promover la integración educativa en el país, se realizaron desde tres instancias de la SEP: la Oficina del secretario, a través de la Coordinación de Asesores; la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, específicamente a través del proyecto de investigación e innovación: *Integración Educativa*, que se desarrolló en la Dirección General de Investigación Educativa, y la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, a través de la Dirección de Educación Especial.

22 Programa Nacional para el Bienestar, 1994. Obtenida el 15 de septiembre de 2010, de: *http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/346/9.htm?s=iste*

23 Morales Garza, 1996. pp. 13-23.

Vale la pena destacar la labor de la Asesoría del C. Secretario en la persona de la Dra. Morales Garza, en favor de la integración educativa. Se tuvo desde esta instancia la capacidad de convocatoria a nivel nacional y, con un equipo de profesionales, se lograron desarrollar proyectos de gran relevancia para la educación especial. La información más detallada sobre estas acciones, estarán consignadas en el inciso correspondiente a profesionalización docente de este capítulo. Es importante mencionar que con la difusión de los resultados de estos proyectos y sus materiales, además de la realización de reuniones nacionales de responsables de educación especial, se pudo cubrir en buena medida el vacío de normatividad para educación especial, que se generó a partir de la descentralización educativa.

A través del *Programa Nacional a favor de la Infancia 1995-2000*, de carácter intersectorial –salud, educación, presidencia y DIF- se logró concretar y comprometer una serie de acciones, objetivos y metas altamente relevantes para la compensación en igualdad de oportunidades básicas de la población infantil.

Aunado a lo anterior, el Poder Ejecutivo Federal diseñó la política educativa nacional a través del *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*[24], para consolidar las innovaciones que estaban en marcha a partir del Acuerdo *Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Los argumentos que se presentaron en el diagnóstico de la educación básica reflejaron que a pesar de las reformas realizadas, las problemáticas seguían presentes en tres aspectos fundamentales: a) la inasistencia a la escuela de un número importante de niños entre 6 y 14 años de edad; b) la notable deserción escolar, y; c) las marcadas diferencias entre los distintos estados de la federación respecto a los altos índices de abandono escolar y la población que nunca había podido asistir a la escuela.

En este sentido, los propósitos que animaron al Programa de Desarrollo Educativo del presidente Ernesto Zedillo Ponce de León se concentraron en la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación.

En el marco de estos propósitos, se estableció una atención preferente a los grupos sociales más vulnerables tales como las personas con discapacidad. El programa reconoció que si bien se habían llevado a cabo, mediante estrategias de educación especial, esfuerzos considerables para atender a los menores con discapacidad, todavía para el año de 1995, el porcentaje de cobertura y atención era mínimo, por ello las experiencias de integración educativa eran incipientes.

En relación con la educación especial, el *Plan Nacional de Desarrollo 1995- 2000* puso mayor énfasis en la necesidad de atender a los menores con discapacidades transitorias o definitivas, como parte de las acciones educativas orientadas a la equidad. Advirtió que la población demandante de atención especial, tiene pleno derecho a obtener un servicio que, de acuerdo con sus variadas condiciones, le permitiera acceder a los beneficios de la formación básica, como recurso para su desarrollo personal y su incorporación productiva a las actividades de la colectividad. En este sentido, su cometido central fue apoyar a las personas con discapacidad en su proceso de integración social.

Para el Estado Mexicano la integración educativa de los alumnos con discapacidad se definió como, el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje. Las estrategias para acceder a dicho currículo consistían, en la asistencia a los servicios escolarizados de educación especial, o el apoyo psicopedagógico de personal especializado en la propia escuela (regular) a la que asistía el menor.

A fin de apoyar la incorporación de esta población al desarrollo y al campo laboral, fue necesario impulsar los servicios de capacitación para el trabajo. Para ello, se propuso una selección previa y la

24 Poder Ejecutivo Federal, 1996. p. 172

preparación adecuada en las secundarias técnicas, en las secundarias para trabajadores, en los Centros de Atención Múltiple Laboral, en los Centros de Capacitación Técnica e Industrial (CECATIS), así como en el Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica (CONALEP). En los planteles incorporados a este servicio, se ofrecieron alternativas de capacitación para las diferentes discapacidades, tomando en cuenta en cada caso las competencias, habilidades e intereses de cada individuo.

Finalmente se consideró fundamental establecer un programa de adecuaciones arquitectónicas en las escuelas regulares, para eliminar las barreras físicas que impedían el acceso de los menores con discapacidad, así como la incorporación de lineamientos para el diseño y construcción de las escuelas, para de esta forma, asegurar la accesibilidad de los menores con discapacidad.

En el marco de la política educativa internacional y nacional, la educación especial enfrentó el reto de transitar de un sistema paralelo con una orientación clínico-médica asistencial o modelos terapéuticos, hacia sistemas integrados cimentados en el derecho de los sujetos con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales, para acceder al currículum básico y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje. El segundo reto que enfrentó la Dirección de Educación Especial fue ampliar la cobertura toda vez que, en los servicios de Educación Especial, sólo se atendía a 5.5% de la demanda potencial estimada. Un tercer reto implicó el identificar, estimular y generar estrategias de integración educativa para menores con discapacidad, tanto en la escuela regular como en la especial. Por último, el cuarto reto consistió en el desarrollo e impulso de un modelo educativo que destierre las viejas prácticas en la atención de los menores[25]. En conclusión, la década de los noventa representó para la Dirección de Educación Especial un momento histórico de enorme trascendencia ya que a partir de la reforma al *Artículo 3° Constitucional, y en específico del Artículo 41* de la *Ley General de Educación*, se alude de manera explícita y por primera vez a “individuos” con discapacidades transitorias o definitivas, así como a “aquellos” con aptitudes sobresalientes.

Desde el planteamiento del modelo educativo, la Dirección de Educación Especial recuperó la conceptualización de educación en términos de relaciones, ubicada en espacios continuos de convivencia, donde el sujeto aprende cuando se relaciona con el mundo, con otros sujetos y consigo mismo. Al mismo tiempo, tiene como pilares el aprender a ser, conocer, a vivir juntos y finalmente aprender a hacer. La educación, significa entonces, educar y universalizar[26].

En este sentido, la Integración Educativa enfatizó una mirada hacia lo intraescolar, donde la escuela aparece como unidad educativa[27], centrada en el aprendizaje[28], preocupada por la formación de un sujeto democrático y como un espacio, donde los lenguajes son herramientas de expresión y comunicación que intervienen predominantemente en las relaciones de los sujetos[29].

En síntesis, la implantación del modelo educativo en la Dirección de Educación Especial promovió:

- Que hubiera un reconocimiento explícito de los sujetos con discapacidad como grupo vulnerable de la sociedad.
- Que las actuaciones sociales destinadas a los sujetos con discapacidad, se circunscribieran desde la ley (normatividad).
- Que las actuaciones se argumentaran por derecho y no por condescendencia ni filantropía.

25 Morales Garza Op. cit. pp.13-16.

26 Delors, 1996.

27 Pozner, 1995.

28 Santos, 2000.

29 Touraine, 1999.

- Que hubiera cuestionamiento crítico de la perspectiva individualista y la implantación de una concepción curricular.
- Que se generara la crítica a la existencia de ambientes segregados en las escuelas especiales.
- Que se dieran interrogantes en torno a una enseñanza y regulación sumamente especializadas.
- Que surgiera el cuestionamiento al desarrollo personal, respecto a grupos de pertenencia basados en "similitudes", "categorías" o "etiquetas".
- Que se cuestionara la presencia de un currículo paralelo y que esto diera como resultado, la adopción del Currículo común de la Educación Básica en Educación Especial.
- Que se lograra el tránsito de un subsistema con recursos de diferente orden y especializados a la Modalidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular.
- Que la reorganización de los servicios de Educación Especial cambiaran su denominación en tanto a las claves de centro de trabajo, para un catálogo de servicios a nivel nacional. Esto incluyó a los siguientes servicios: Escuela Nacional para Ciegos, el Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales (CAM 25), Instituto Médico Pedagógico (CAM 6), Clínica de Ortolalia (CAM 101), Clínica de la Conducta (CAM 102) y Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos (CAM 17).
- Que la reorganización trajera consigo tareas de gestión, planeación, evaluación, asesoramiento, investigación, participación y colaboración.
- Que hubiera interrogantes en torno a una intervención centrada exclusivamente desde las características del niño, para situarlas desde una perspectiva ambientalista ecológica. Por lo tanto, se reconoce que las necesidades de los sujetos se satisfacen en un contexto de aprendizaje.
- Que existiera un cuestionamiento sobre la atención desde la diferenciación de las discapacidades, para situarla desde la concepción de las Necesidades Educativas Especiales.

En resumen, se colocan en tela de juicio los contenidos compensatorios, se ubican los contenidos educativos en un contexto de mejoramiento y en la creación de condiciones con alternativas para el aprendizaje. Por lo anterior, la respuesta tomó distancia de los términos rehabilitatorios para reposicionarse en términos educativos.

4.1.3. Estructura y liderazgo en la Dirección de Educación Especial

Para la implantación del modelo educativo descrito y toda vez que el ámbito de injerencia de la Dirección de Educación Especial se circunscribió al Distrito Federal, se reordenó la estructura organizativa de la institución así como la asignación de funciones y tareas. A partir de ello, correspondió a Humberto Galeana Romano (1989-1992), a Eliseo Guajardo Ramos (1992-1999) y a Jesús Liceaga Ángeles (1999-2001), encabezar y orientar las acciones para la atención de las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Por abarcar gran parte de la década, todos los acontecimientos ocurridos durante la gestión del maestro Eliseo Guajardo, representaron la punta de lanza para favorecer la integración educativa, a partir de la descentralización, la reorientación de los servicios educativos de educación especial, el nuevo modelo de atención y sus implicaciones en las prácticas, así como en la profesionalización docente.

Profr. Eliseo Guajardo Ramos, Director General de Educación Especial, 1992 a 1999

Eliseo Guajardo Ramos se formó como Licenciado en Psicología en la Universidad Autónoma de Nuevo León, en Monterrey. Cursó estudios de Maestría en Enseñanza Superior en la misma institución y es doctorante en Enseñanza Superior, (2004-2006) en el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos CIDHEM.

Durante el periodo comprendido entre 1974 y 1989, se desempeñó como Jefe del Departamento de Investigaciones Cognoscitivas del Plan Nuevo León en Monterrey y como Director de Proyectos Especiales y Jefe de Servicios de la Zona Sur de México de la Dirección General de Educación Especial. Asumió la Dirección General de Educación Especial en 1992[30] y representó a México en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca, España (1994).

De las diversas publicaciones que se generaron en la década durante la gestión de Eliseo Guajardo, destacan los *Cuadernos de Integración Educativa*, en los que se registra el proceso de transformación de los servicios de educación especial, a partir de la descentralización educativa, con sus características y especificidades, además de otros aspectos nacionales e internacionales fundamentales para la educación especial en México y en el mundo.

En el *Cuaderno No. 1. Proyecto General para la Educación Especial en México*[31], se hace el reconocimiento más evidente de que no podría haber calidad educativa, mientras existiera una educación donde se excluyera a comunidades o individuos. Con ello, la integración educativa se inscribió como una de las estrategias más relevantes en la búsqueda de elevar la calidad de una educación básica para todos.

En este importante documento de política educativa, la Dirección de Educación Especial asume que su razón de ser, implica la atención de un sujeto con necesidades educativas especiales, por lo que toma distancia de términos como "minusválido" y "atípico" por ser discriminatorios y estigmatizantes. La estrategia básica de Educación Especial fue la integración y normalización, con el propósito de lograr el desarrollo y la mayor autonomía posible del sujeto como individuo y como persona que convive plenamente en comunidad. Significó integrar al sujeto con el apoyo educativo necesario, para que pudiera interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos

30 Guajardo Ramos, E. (sin fecha). Titular de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior (SEG). Obtenida el18 de octubre de 2010, del Portal del Gobierno del Estado de Guerrero: *http://www.guerrero.gob.mx/?P=titulardetalledep&key=30*

31 Secretaría de Educación Pública, 1994. Cuadernos de Integración Educativa No. 1. p. 34 .

Publicaciones de la década de los noventa, Dirección de Educación Especial

primero y sociolaborales después. Para alcanzar el éxito en esta estrategia, se precisó de un equipo multiprofesional que trabajara con el alumno, con el maestro de la escuela regular, con la familia y que, a su vez, elaborara estrategias de consenso social, de aceptación digna, sin rechazo ni condescendencias.

Esta proyección de modelo educativo en Educación Especial, se nutrió de un principio ético del derecho equitativo no excluyente. Así mismo, se retoma el desarrollo moderno de la psicopedagogía y el desarrollo del currículum escolar[32]. Los puntos sustantivos del *Proyecto General para la Educación Especial en México* se concentraron en:

> *... terminar con un sistema de educación paralelo; asumir la condición de modalidad de Educación Básica; operar bajo criterios de la nueva concepción de calidad educativa; operar con el Modelo Educativo; establecer una gama de opciones para la integración educativa; y procurar la concertación intersectorial.*

Aunado a lo anterior, otro aspecto que influyó en la imperiosa necesidad de un cambio en la estrategia educativa de integración, fue el reconocimiento de que con un sistema paralelo de educación

32 Ibid. p. 9.

especial, no se podría dar cobertura ni ofrecer la infraestructura adecuada, a la demanda potencial de los menores con necesidades educativas especiales y mucho menos, a la que se pudiera planear a mediano y largo plazo. Por lo tanto, el cambio del enfoque de integración del sujeto con necesidades educativas especiales consistió, en hacer de la integración un medio estratégico para lograr una educación básica de calidad para todos, sin exclusión. Esto es, la integración pasó de ser un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica, para un objetivo ético: la equidad en la calidad de la Educación Básica[33].

En *Cuadernos de Integración Educativa No. 2. Artículo 41 de la Ley General de Educación*[34]*,* se comenta el Artículo y se clarifica la condición de derecho de las personas con discapacidad para acceder al currículo de la Educación Básica.

En *Cuadernos de Integración Educativa No. 3. Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*[35]*;* se reproduce la Declaración de Salamanca que México suscribió, como miembro activo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Esta importante decisión se tomó en el evento realizado del 7 al 10 de junio de 1994, en la ciudad de Salamanca, España.

En *Cuadernos de Integración Educativa No. 4. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*[36]*,* se aborda la estructura organizativa, las acciones y estrategias de las USAER, mismas que más adelante serán descritas.

En *Cuadernos de Integración Educativa No. 5. La Integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica para Todos*[37], se presentó la postura oficial de la Secretaría de Educación Pública en el Distrito Federal, en materia de educación especial.

Publicaciones de la década de los noventa, Dirección de Educación Especial

Hacia la segunda mitad de la década, la Dirección de Educación Especial publicó *Cuadernos de Integración No. 6: Proyecto General de Educación Especial. Pautas de Organización*[38]*,* dando inicio a la producción escrita por los propios servicios de educación especial, con la documentación de nuevas estrategias y procedimientos de los mismos servicios reorientados. Esta publicación significó una obra colectiva importante, producto del seminario *La Gestión Educativa* realizado en la Coordinación Regional de Operación de Servicios de Educación Especial No. 4, en el Distrito Federal.

33 Ibid. p. 31

34 SEP, 1994 Cuadernos de Integración Educativa No.2. 11 pp. op.cit.

35 SEP, 1994. Cuadernos de Integración Educativa No.3. 38 pp.

36 SEP, 1994. Cuadernos de Integración Educativa No. 4. 18 pp.

37 SEP, 1994. Cuadernos de Integración Educativa No. 5. 16 pp.

38 SEP, 1996. Cuadernos de Integración Educativa No. 6. 37 pp.

Finalmente en *Cuadernos de Integración Educativa No. 7. Declaración de la Conferencia Nacional "Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad"*[39]; se reproduce la declaración que se elaboró como resultado de los debates de la Conferencia Nacional, realizada del 16 al 18 de abril de 1997 en el puerto de Huatulco, Oaxaca, México. Aquí, se consignan también aspectos de vital importancia, que funcionan como sustento para valorar la gran relevancia de este evento. Además, se integra el análisis realizado en torno a cuatro líneas temáticas: Población, Operación de Servicios Educativos, Actualización y Formación Profesional y Materia de Trabajo.

Uno de los objetivos fundamentales de la Conferencia Nacional, consistió en unificar criterios acerca de la atención educativa de los menores con necesidades educativas especiales, así como conocer el estado actual de la integración educativa y escolar en las diferentes entidades federativas del país. Dicho objetivo, se cumplió satisfactoriamente y quedó expresado en la declaración de la Conferencia Nacional y en el conjunto de recomendaciones emanadas de la misma.

Para valorar la relevancia de este evento, es necesario considerar que la participación de los representantes de las entidades, permitió un ejercicio federalista en torno a un asunto controvertido en la práctica docente, como lo es la integración educativa y escolar, desde un enfoque de equidad para la diversidad. La Conferencia Nacional permitió contar además, con la participación de los niveles de preescolar y primaria como protagonistas de la integración escolar, considerando que educación especial no era responsable de la integración, sino quien apoyaba este proceso.

La conferencia, al reunir a maestros, padres de familia, profesionales, representantes sindicales, autoridades educativas y sociedad civil, permitió clarificar que la integración educativa y escolar es una compleja tarea que, con la participación de todos, tiene mejores expectativas de éxito.

La diversidad de actores en el evento, consideraron que los recursos adicionales destinados a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales para cursar con éxito su educación básica, obedecían a un mecanismo elemental de equidad distributiva. Por ello, la reorientación de la actual infraestructura instalada de los servicios de educación especial, no fue una respuesta a una metodología pasajera, sino que se fundamentó en un principio general de justicia.

Estructura de la Dirección de Educación Especial (DEE)[40]

A la Dirección de Educación Especial correspondió planear, organizar, dirigir, controlar y evaluar la operación de servicios escolarizados y de apoyo, para el acceso de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, al currículum de los planteles regulares de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, de capacitación y de formación para el trabajo en el Distrito Federal.

Se reconoció como la institución responsable de implantar programas y proyectos especiales, así como estrategias para la integración educativa gradual de los alumnos con necesidades educativas especiales, a la educación básica regular, con base en la normatividad establecida por las áreas competentes de la SEP. Su injerencia en el desarrollo de programas de actualización y superación profesional, para el personal docente y técnico de los servicios educativos especiales, fue considerada como una acción determinante. Así mismo, fue su responsabilidad el establecimiento de mecanismos de coordinación y cooperación, con organismos públicos y privados, nacionales e internacionales que atienden necesidades educativas especiales, a efecto de elevar la calidad de los servicios.

39 SEP, 1997. Cuadernos de Integración Educativa No. 7. 30 pp.

40 Estructura de la Dirección de Educación Especial, dictaminada por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y la Secretaría de Contraloría y Desarrollo Administrativo, en septiembre de 1997.

Desarrolló sus funciones y se aproximó al logro de sus metas, a través de una estructura organizativa conformada por cuatro áreas: 1. Subdirección de Integración Programática; 2. Subdirección de Operación; 3. Subdirección de Administración y Personal y 4. Subdirección de Apoyo Técnico Complementario.

Era de competencia de la Subdirección de Integración Programática y sus departamentos: coordinar, integrar, organizar y promover las actividades de planeación, programación, presupuesto y evaluación programática de la DEE, de acuerdo con las normas, lineamientos y políticas establecidos por la Dirección General de Planeación, Programación y Evaluación Educativa; proyectar el crecimiento y desarrollo de los servicios de educación especial, para la elaboración de propuestas que permitieran su regulación a corto, mediano y largo plazo; proponer a la dirección, esquemas de distribución del recurso presupuestal asignado a las coordinaciones regionales, de acuerdo a las necesidades identificadas y las actividades programadas, así como la vigilancia del ejercicio de los recursos; organizar y coordinar la elaboración de propuestas para manuales de organización, procedimientos y de servicios al público, en las áreas de la DEE de acuerdo a las normas y lineamientos establecidos; organizar y coordinar la evaluación institucional de los procesos y servicios de la institución. Para el desarrollo de su función, esta subdirección contó con tres departamentos: de Planeación y Programación, de Relaciones Interinstitucionales y de Evaluación.

Por su parte, la Subdirección de Operación planteó entre sus responsabilidades, organizar y coordinar las actividades académicas, asistenciales y de supervisión escolar, para la operación de los Centros de Atención Múltiple y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, a través de las coordinaciones regionales; difundir y promover la aplicación de las normas y lineamientos que regulen la operación de los servicios educativos del nivel básico, entre las coordinaciones regionales y los niveles de supervisión; apoyar y promover las actividades de los Consejos Escolares de Participación Social y las Asociaciones de Padres de Familia, de conformidad con los lineamientos establecidos en la *Ley General de Educación*. Esta subdirección estuvo organizada en dos departamentos (de Operación de Servicios y de Servicios Escolares) y seis Coordinaciones Regionales de Operación de Servicios de Educación Especial (CROSEE). Las CROSEE representaron instancias a través de las cuales, la DEE realizaba todas las funciones operativas que le fueron encomendadas -en los Centros de Atención Múltiple (CAM) y en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)-, para las cuales eran auxiliadas por las zonas de supervisión escolar.

La Subdirección de Administración y Personal centró su quehacer en programar, organizar y coordinar la administración del personal, los recursos financieros y materiales, así como la prestación de los servicios generales que requería la Dirección de Educación Especial, conforme a las normas, políticas y procedimientos establecidos por las unidades administrativas competentes; otra de sus actividades fue participar en el proceso de dictamen escalafonario, para la asignación de plazas de director y de personal docente; captar las necesidades de capacitación o desarrollo, para el personal técnico y administrativo de la Dirección de Educación Especial y canalizarlo a las unidades administrativas competentes; además tenía que asesorar, evaluar y dar seguimiento a los asuntos jurídico-laborales de la Dirección de Educación Especial. La Subdirección de Administración y Personal estuvo conformada por tres departamentos: de Personal, de Recursos Financieros y de Recursos Materiales.

Finalmente, la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario tuvo a su cargo la obligación de organizar, coordinar y verificar, la adecuación de los proyectos académicos, programas, contenidos educativos y programas complementarios de la educación básica

regular en sus distintas modalidades, a las características de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en e! ámbito de competencia de la Dirección, de acuerdo con la normatividad educativa establecida por el área competente.

4.2 Características del Modelo de Integración Educativa para la atención de las personas con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad

Recapitular el camino recorrido por los planteamientos de la política educativa internacional y nacional de los años noventa, nos permite mirar que las principales cualidades del Modelo de Integración Educativa, para la atención de las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, se inscriben en la profunda transformación del Sistema Educativo Nacional. En este sentido, éstas se asientan en una construcción legal, filosófica, técnica y teórica, cuyo funcionamiento en la educación especial implicó:

- Primera cualidad: terminar con sistema de educación paralelo, éticamente inaceptable, que resultaba inadecuado para posibilitar las condiciones de operar, bajo la nueva concepción de calidad educativa y procurar ampliar la cobertura a la población con necesidades educativas especiales.

- Segunda cualidad: considerar a la educación especial como una modalidad de la educación básica, a través de un programa institucional que posibilitara las equivalencias con los niveles educativos de educación preescolar, primaria y secundaria, abandonando así su condición de segregación.

- Tercera cualidad: asumir los criterios de calidad educativa, en lo que se refiere a relevancia, cobertura, eficiencia y equidad; es decir, el impulso a una atención centrada en la demanda, bajo el criterio básico de ningún tipo de exclusión, ya fuera de género, raza, etnia, territorio, clase social o necesidad educativa especial.

Alumna con discapacidad, integrada a la escuela regular

- Cuarta cualidad: establecer una gama de opciones graduales de integración, lo cual no significó cancelar los servicios de educación especial, ni incorporar de manera automática a la población con necesidades educativas especiales a las escuelas de educación regular; por el contrario, la construcción de una escuela de calidad para todos se proyectó, en el cumplimiento del derecho de estos alumnos al acceso irrestricto a los ambientes más normalizados posibles, bajo programas de apoyo y seguimiento, tanto para los alumnos, como para los maestros y familias.

En otras palabras, la cualidad central del Modelo de Integración Educativa se coloca en la esencia del derecho de todo sujeto, para acceder al bien común del currículo básico y en las mejores condiciones posibles ofrecidas en cada espacio escolar.

- Finalmente la quinta cualidad fue: operar bajo el modelo educativo, lo cual implicó transitar de la coexistencia de los modelos de atención asistencial, terapéutico y educativo, a los ámbitos de responsabilidad y de acción propiamente del orden curricular.

Profundizar en estas cualidades es la tarea a realizar en los siguientes apartados.

4.2.1. Pensamiento psicopedagógico en los noventa

Durante esta década se gestó la reformulación de contenidos y materiales educativos, elaborándose nuevos planes y programas de estudio en la educación básica, dándose especial importancia a la enseñanza del español, a la aplicación de las matemáticas y a la formación científica. Simultáneamente en Educación Especial sucedía una reorientación de servicios lo cual representaría, un gran paso a favor de la atención de las personas con discapacidad.

El Modelo de Integración Educativa demandó a los profesionales de la educación especial otras competencias, la intervención psicopedagógica en otros espacios, marcos referenciales más amplios, diversos y actualizados; debates sobre el cambio del modelo de atención a partir de su multidimensionalidad; el replanteamiento de tareas y la reconceptualización de categorías estelares en el modelo educativo tales como: enseñanza, aprendizaje, currículo, gestión, teoría educativa, práctica educativa, planeación y evaluación.

Bajo esta premisa, el pensamiento pedagógico[41] de los noventa para educación especial en lo particular, pero también para la educación básica en su conjunto, consideró en primer lugar situar la educación, como un hecho social que debía privilegiar su misión hacia la fundamentación de la democracia, a estimular el desarrollo de la personalidad, a la difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general[42].

Así, la educación como hecho social, debía establecer y privilegiar la actividad formativa de los alumnos alrededor de tres principios:

- La educación debe formar y fortalecer la libertad del sujeto personal.
- La educación debe atribuir una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y por ello, al reconocimiento del otro.
- La educación debe tener la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades[43].

El primer principio, reivindica el paso de una educación centrada en la oferta a otra centrada en la demanda; es decir, en el reconocimiento de la existencia de demandas y necesidades educativas individuales y colectivas por satisfacer.

El segundo principio, exige el reconocimiento de la escuela social y culturalmente heterogénea. La educación implica, en este sentido, el reconocimiento de una escolaridad igual para sujetos diferentes, en una escuela y con un currículum común.

El tercer principio, no parte de la mera igualdad política (todos somos ciudadanos iguales ante las leyes), sino que introduce una visión realista de las condiciones particulares de cada sujeto y trata de corregirlas activamente. La educación bajo esta perspectiva, atribuye a la escuela un papel activo de democratización.

41 Aprovecharemos este espacio para centrarnos en el pensar propiamente pedagógico; el pensar psicológico se aborda con mayor profundidad en el aspecto del currículum.

42 Gimeno, 2001. pp. 21-31

43 Touraine, op. cit. pp. 277-278

De igual forma, reconocer que la educación y los procesos que se desarrollan en la escuela, tienen una razón de ser y una lógica de acción, tanto para alcanzar las necesidades básicas de aprendizaje de todos los alumnos, como para centrar la atención, en la mejora de las condiciones del aprendizaje y ampliar los medios y los alcances de la Educación Básica.

Finalmente, significó asumir que la tarea de apoyo y orientación a docentes de escuela regular y familias de los alumnos, así como el trabajo en sus propios centros de educación especial, debía recuperar la unidad dialéctica entre enseñanza y aprendizaje, devolviendo al aprendizaje su centralidad como objetivo fundamental de todo proceso educativo, con el deber de abrir la posibilidad de repensar globalmente el mismo, así como aprender no sólo por su utilidad práctica sino por el placer mismo de aprender.

No deja de ser conveniente volver a aclarar, que estas consideraciones no se circunscribían a la educación especial, sino que fue un pensamiento psicopedagógico que permeó, el trabajo educativo de la educación básica como totalidad.

Este pensar la educación en la década de los noventa, impulsó la idea de restituir al alumno el lugar prioritario que le corresponde dentro del sistema educativo y del proceso pedagógico, exigiendo definir las visiones y conceptos de “alumnos”. Al mismo tiempo, fue oportuno advertir que todos –niños, jóvenes y adultos- tienen necesidades básicas de aprendizaje que satisfacer, colocando a jóvenes y adultos en un plano de igualdad respecto de los niños, en su calidad de sujetos de educación básica, para abrir nuevas vías de articulación entre educación formal, no formal e informal.

Por otra parte y en un sentido pedagógico, significó recuperar el saber como elemento clave de todo proceso educativo, incorporando una visión amplia del mismo, donde tienen cabida el saber común, el elaborado, los saberes del alumno y del maestro, así como los contenidos y las formas de construcción del conocimiento.

Estas exigencias en el Modelo de Integración implicaron volver la mirada hacia lo intraescolar, hacia los aspectos pedagógicos y propiamente curriculares de la teoría y la prácticas educativas, así como el revalorizar el sentido (teórico-práctico) de la educación permanente y del aprender a aprender, al colocar el acento no en la educación/enseñanza, sino en el aprendizaje. No limitándose ni a la enseñanza ni a la escolarización, sino al que empieza con el nacimiento y dura toda la vida. Se asumió expresamente el reconocimiento de la diversidad, la relatividad y el cambio (en un terreno afianzado en la asunción de lo homogéneo, lo inamovible, las verdades incuestionables) no sólo en el ámbito del aprendizaje sino en cuanto a los espacios, vías y maneras de satisfacer dichas necesidades.

Pensar pedagógicamente en los noventa, significaba vincular expresamente procesos educativos y sociales (escuela y vida, escuela y hogar, cultura escolar y cultura social, educación y trabajo, currículo escolar y realidad local), planteando la posibilidad de nuevas articulaciones o nuevas maneras de entender dichas articulaciones[44].

Interacción entre alumnos, maestras y madres de familia en el aula de un Centro de Atención Múltiple

44 Torres, 1998, pp. 58-60.

4.2.2. Marco conceptual del modelo de integración educativa

Durante la década de los noventa, la conceptualización sobre la discapacidad y las Necesidades Educativas Especiales (NEE), así como el apropiarse de la integración como una estrategia para mejorar las condiciones educativas, de vida y sociales de las personas con discapacidad y/o NEE, representó el centro de atención para fundamentar toda iniciativa de la educación especial.

En este periodo histórico, Educación Especial fortaleció sus principios teóricos y metodológicos en un amplio acervo conceptual híbrido de tres décadas, pues reconoció la relevancia de conceptos que tuvieron su origen en los años setenta, como es el caso de las necesidades educativas especiales (Warnock) y en los ochenta con la integración. Esta reconceptualización se vio consolidada con ideas como la educación para todos, la escuela integradora, el currículum, la adecuación del mismo para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y el fortalecimiento del modelo educativo.

Es necesario reconocer que los cambios en la conceptualización, no necesariamente llevan implícitos cambios en las actitudes o prejuicios, ni se relacionan directamente con las buenas prácticas profesionales de los involucrados en el proceso educativo, por lo que la tarea no concluye en el replanteamiento de conceptos y principios sino por el contrario, quizá únicamente representa el comienzo de una transformación.

Bajo estas premisas, basta recordar que los movimientos internacionales impulsados mayormente a partir de los años ochenta, lograron imprimir un tinte universal en la promoción del respeto a los derechos humanos y particularmente, en el reconocimiento y defensa de los derechos de los niños con discapacidad. En ese marco, la educación de calidad en términos de equidad en la diversidad cobró especial importancia. Así, como resultado de la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, celebrada en Jomtien (1990), se promovió una reforma profunda en los sistemas educativos de todo el mundo, para establecer pautas que condujeran a materializar la premisa del derecho de todos a la educación pero también, del derecho a adquirir las competencias y el conocimiento necesarios para asegurar una vida digna.

Este enfoque plasmó tres dimensiones interrelacionadas e interdependientes:

1. El derecho de acceso a la educación: el derecho de todos los niños a la educación en igualdad de oportunidades y sin discriminación por motivo alguno. Para alcanzar este objetivo, la educación debe estar al alcance de todos los niños, ser accesible a ellos y ser integradora.

2. El derecho a una educación de calidad: el derecho de todos los niños a una educación de calidad, que les permita realizar su potencial, aprovechar las oportunidades de empleo y adquirir competencias para la vida activa. Para alcanzar este objetivo, la educación debe estar centrada en el niño, ser pertinente, abarcar un amplio programa de estudios, disponer de los recursos necesarios y ser supervisada adecuadamente.

3. El derecho al respeto en el entorno del aprendizaje: el derecho de todos los niños a que se respete su dignidad innata y a ser respetados sus derechos humanos universales en el sistema de educación. Para alcanzar esta meta, se debe impartir la educación de forma coherente con los derechos humanos, con inclusión, en igualdad de condiciones y siempre respetando en cada niño, las oportunidades de participación positiva, su idioma o lengua originaria, la cultura y la religión, así como la exención de todas las formas de violencia[45].

45 UNESCO-UNICEF, 2008. Un enfoque de la educación para todos. Obtenida el 30 de septiembre de 2010, de: *http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf*

El enfoque de la *Educación para Todos*, lleva implícito el análisis y la comprensión del concepto de integración educativa, concebida como el acceso al que tienen derecho todos los niños y las niñas en la formación educativa, con base en el currículum básico -independientemente de su condición de discapacidad- para satisfacer sus necesidades de aprendizaje.

Los principios básicos de la integración educativa son:

- La normalización de las condiciones educativas donde se atiende a los niños con necesidades educativas especiales (NEE), para alcanzar una formación pedagógica lo más normal posible. La normalización y la integración exigen, el derecho de las personas con discapacidad física, sensorial o mental, a una vida tan normal como los demás, teniendo acceso a los mismos lugares, ámbitos y servicios, ya sean educativos, de empleo, ocio o de otro tipo; por ello se hace preciso romper las barreras físicas y sociales que lo impidan.

- Integración a las condiciones habituales de desarrollo en la sociedad. La normalización es considerada como la meta y la integración como la estrategia para hacerla posible. Como estrategia, la integración educativa fomenta el respeto y aceptación de las personas con discapacidad a las diferentes esferas sociales, sin segregación.

- Sectorialización de la educación. Este principio tiene un alto sentido social; señala que las posibilidades de ingreso y permanencia de los educandos, puedan hacerse en las escuelas que están cerca de sus domicilios.

- Individualización de la enseñanza. Ésta se dará, siempre y cuando se atiendan las necesidades educativas especiales en un contexto educativo grupal, lo cual se logra con las adecuaciones curriculares que permitan tener acceso a lo establecido en el currículum para todos los niños, atendiendo las posibilidades del sujeto más que a su discapacidad. Si se reconocen nuestras diferencias, las propuestas educativas no tendrían porque ser únicas y se respetarían los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, es necesario diversificar las estrategias educativas para garantizar el enriquecimiento de las experiencias de aprendizaje de los niños[46].

Se hace evidente que la integración educativa planteó al sistema el reto de fortalecer los centros escolares, colocando el énfasis no en los profesores integradores, sino en la construcción de "escuelas integradoras"[47], "escuelas abiertas a la diversidad", donde la diversidad se represente como un valor enriquecedor y positivo, para aludir no sólo a los alumnos sino también a los profesores, a los aspectos curriculares y a los de índole social:

- Alumno: diversidad de capacidades, motivaciones, intereses, con ritmos y estilos de aprendizaje distintos.

- Profesor: diversidad de características, formación, motivaciones, intereses y expectativas.

- Aspectos curriculares: diversidad de estrategias para su introducción y desarrollo en la escuela, la metodología y en los materiales disponibles.

- Aspectos de índole social: diversidad en la cultura previa y paralela a la escolarización, de posibilidades, de intercambios[48].

46 UNESCO, 1993. Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción. Obtenida el 28 de Septiembre de 2010, de:

http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=8571&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

47 García, 2000. p. 203.

48 Muntaner, 2000. La Igualdad de Oportunidades en la Escuela de la Diversidad. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 4 (1). Obtenida el 30 de Septiembre de 2010, de: http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf

Reconocer la diversidad, es reconocer una realidad con la que se convive en la escuela y fuera de ella; con esto, desaparece automáticamente la idea de los alumnos normales y los alumnos diversos. Hablamos entonces de personas diferentes que requieren un proceso de enseñanza y aprendizaje, que por su propia naturaleza es individualizado, distinto y peculiar, resultado de la interacción entre dos polos: el profesor y el alumno, los cuales aportan sus características diferenciales.

Por el manejo de los anteriores conceptos sobre la *Integración Educativa*, es posible ubicar que tuvieron su antecedente en el *Informe Warnock*. También en los noventa y en consonancia con este informe, se reconoció que un alumno presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos o cuando menos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos[49].

Las Necesidades Educativas Especiales son:
Relativas: pues dependen del nivel de competencia curricular de los compañeros y los recursos disponibles en la escuela, por lo que cualquier niño puede llegar a tener necesidades educativas especiales y no sólo aquél con discapacidad.
Interactivas: pues dependen de la relación establecida entre el niño y su entorno.
Temporales o permanentes: por lo que si un alumno tiene dificultades serias para acceder al currículo, puede requerir apoyos durante un tiempo o durante todo su proceso de escolarización[50].

La atención de las NEE implica:

1. La dotación de medios especiales para el acceso al currículo: mediante equipamiento, instalaciones o recursos especiales, la modificación del medio físico o técnicas de enseñanza especializadas;
2. La dotación de un currículo con adecuaciones;
3. Una particular atención a la estructura social y al clima emocional donde participa la educación.

Otro concepto estelar de la Integración Educativa lo constituyó el concepto de discapacidad, estrechamente relacionado con la democracia y la igualdad de oportunidades. Esta noción llevó implícitamente al trabajo multiprofesional que implicaba la necesidad de diversas disciplinas de conocimiento, para abordar la problemática y ofrecer alternativas más integrales a los sujetos de atención.

A partir de ese momento, se conceptualizó al niño con discapacidad, como una persona que necesita un ajuste en el currículum regular y no como un individuo con problemas, los cuales le impiden acceder a las oportunidades disponibles para los otros ciudadanos del país. Se eliminó la clasificación de las personas como “normales” y “especiales”, así como el modelo médico con su concepto implícito de deficiencia, para poner énfasis en que el sistema educativo debería ocuparse de los niños con NEE, en lugar de segregarlos. De esta manera se eliminaba la educación paralela y nos acercábamos a la comprensión de las dificultades que experimentan esos alumnos[51].

49 SEP, 1994. Cuaderno de integración educativa No. 4. op.cit.

50 García Cedillo op.cit.

51 Shea, T. M., Bauer, A. M., 1999. p. 523

4.2.3. Conceptualización sobre Educación Especial en estos años

La educación especial a partir de los noventa, ya no se definió con referencia al lugar en que se impartía, sino a las necesidades que debía satisfacer y, si se sabía que aproximadamente el veinte por ciento de los alumnos, podían presentar alguna necesidad educativa especial en el transcurso de su vida escolar, resultaba claro que la mayoría de estas necesidades tendrían que ser cubiertas en las escuelas ordinarias o regulares.

En este sentido, la educación especial dejó de entenderse como una educación distinta para alumnos diferentes, para transformase y conceptualizarse como:

> El conjunto de medios personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo, para que pueda responder satisfactoriamente a las necesidades particulares de los alumnos.

En esta conceptualización, los medios personales hacían referencia a aquellos profesionales de educación especial, cuyo trabajo era necesario en las escuelas regulares, a través de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular o en los Centros de Atención Múltiple, para hacer posible el acceso al currículum de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Asimismo, los medios materiales hacían referencia a los instrumentos que mediaran o facilitaran los procesos educativos, fundamentalmente los procesos de aprendizaje, de enseñanza y de gestión escolar. Por ello, en estos medios se consideró contemplar, tanto las adaptaciones de los materiales escritos como el mobiliario y equipamientos adecuados, al igual que los instrumentos y medios técnicos necesarios, para la integración educativa de los alumnos con NEE.

4.2.4. Los servicios de Educación Especial en este periodo

La reforma educativa iniciada en México se encaminó a reconocer las necesidades educativas especiales. Por ello, se puso énfasis en cuatro factores claves: la flexibilidad del currículum básico; la actualización y capacitación permanente de los profesores; el reordenamiento del sistema, desde su reestructuración, hasta la gestión escolar de los centros educativos; y finalmente la participación de los padres de familia y de la comunidad escolar.

La nueva exigencia y los nuevos retos a enfrentar con respecto a la integración educativa de los alumnos con alguna discapacidad, se centraron a partir de la concepción de un currículum amplio y coherente de la escuela regular, sensible a las necesidades educativas especiales. Esta condición requería una reciprocidad e intenciones integradoras, entre la educación especial y la escuela regular, es decir, que junto con la transformación de la escuela regular, la educación especial tendría que flexibilizar sus servicios, estableciendo un programa de reorientación operativa de los mismos.

En el cuadro siguiente, se incluyen los servicios de los ochenta y su transformación después de la reorientación operativa de 1994:

Reorientación Operativa de los Servicios de Educación Especial[52]

ESQUEMA ANTERIOR	ESQUEMA ACTUAL (1994)
Centro de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC)	Unidad de Orientación al Público
Unidad de Grupos Integrados A y B Centro de Orientación para la Integración Educativa (COIE)	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

52 SEP, 1996, Cuadernos de Integración Educativa No. 6, p. 11.

ESQUEMA ANTERIOR	ESQUEMA ACTUAL (1994)
Centro Psicopedagógico (CPP) Unidad de Atención a Capacidades Sobresalientes	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)
Centro de Intervención Temprana Escuela de Educación Especial Centro de Capacitación de Educación Especial (CECADEE)	Centro de Atención Múltiple (CAM Básico y CAM Laboral)

En el contexto de la reestructuración del sistema educativo nacional y el tránsito a un nuevo modelo de atención para las personas con necesidades educativas especiales, que presentaran o no algún tipo de discapacidad, la reorientación de los servicios partió de una idea central: poner a la educación especial a disposición de la educación básica, lo que significó necesariamente, una nueva relación con la educación regular.

A partir del ciclo escolar 1993-1994 y con el proceso operativo de *Reorientación de los Servicios de Educación Especial*, los servicios que durante la década de los ochenta fueron clasificados como de carácter complementario y de carácter indispensable, se circunscribieron a dos tipos fundamentales de servicio: la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y el Centro de Atención Múltiple (CAM), éste último de carácter escolarizado. Las características y peculiaridades de cada tipo de servicio serán descritas más adelante en este capítulo.

Por su parte, los COEC dieron paso a las Unidades de Orientación al Público (UOP) y se detonó al mismo tiempo, la conformación de las Zonas de Supervisión con carácter de cuerpos colegiados.

Zonas de Supervisión de educación especial

La Zona de Supervisión se constituyó en uno de los detonadores de cambio para la comunidad educativa, al plantearse como un espacio técnico-operativo en el que se desarrollaría primordialmente, un trabajo académico de carácter formativo. De esta manera, se asumen las acciones hasta entonces desarrolladas por los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) y se ejecutan las tareas de supervisar el buen funcionamiento de los servicios bajo su responsabilidad (CAM y USAER) como una acción orientada a la mejora de la gestión.

Con lo anterior, se reconocieron como tareas prioritarias de la Zona de Supervisión:

- El asesoramiento y acompañamiento en los procesos educativos, con la intención de fundamentar las prácticas, bajo los principios de la integración educativa.
- El impulso dirigido a la mejora de la calidad en los aprendizajes y las actuaciones de los profesionales. Su participación a través de su propio proyecto, resultó fundamental en aspectos como: la promoción de las relaciones interpersonales para apuntalar los procesos de trabajo, la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y la promoción autónoma del aprendizaje en los diferentes líderes y actores de la comunidad educativa.

Este último aspecto, cobró especial importancia al reconocerse que la transformación de las prácticas docentes, tendrían que estar acompañadas de una capacitación sólida y consistente, para poder llevar a buen término las intenciones de la reorientación de los servicios.

Es así como durante el ciclo escolar 1994-1995, se dio un fuerte impulso a las necesidades de actualización docente, mismas que eran plasmadas en los Proyectos Escolares de CAM, USAER y concentradas en los Proyectos de Zona. Las necesidades de capacitación se focalizaron principalmente, en el marco conceptual de las necesidades educativas especiales, el currículum de la educación básica y el *Proyecto General de Educación Especial en México*.

En las 41 Zonas de Supervisión, integradas en las seis Coordinaciones Regionales de Operación del Distrito Federal, se desarrolló un curso-taller para la inducción y preparación de todo el personal de los servicios, con el objetivo de concretar la implantación de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

En continuidad con los trabajos, para el ciclo escolar 1995-1996, las Zonas de Supervisión diseñaron y desarrollaron cursos-taller, en la búsqueda de consolidar el conocimiento y manejo del *Currículum de la Educación Básica*, así como de las adecuaciones curriculares necesarias, para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos en atención.

De la misma manera, se realizaron talleres de actualización y preparación con el personal directivo de CAM y USAER, para la implantación de los Proyectos Escolares, como una de las innovaciones más significativas, al asumir los principios de la integración educativa y el fortalecimiento de la figura directiva, como líderes técnicos responsables del Proyecto Escolar.

Unidad de Orientación al Público (UOP)

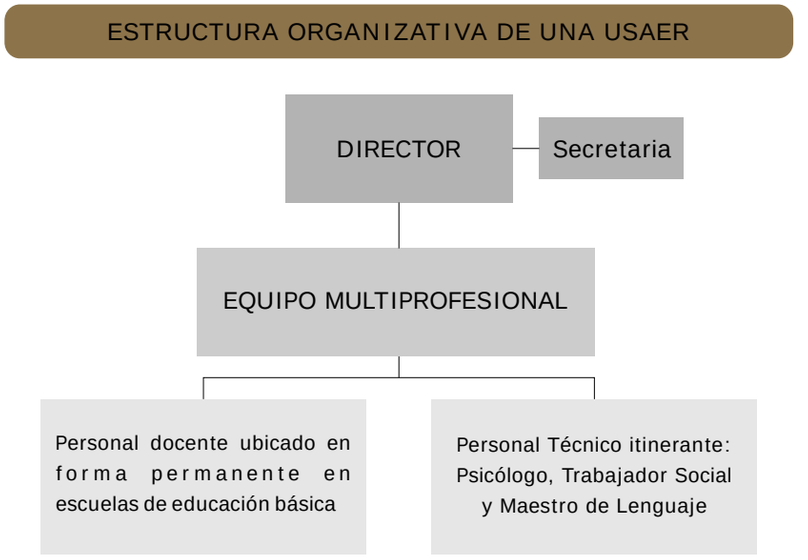
Las Unidades de Orientación al Público (UOP) sustituyeron a los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). Se constituyeron como espacios sustantivos ubicados en cada una de las Coordinaciones Regionales donde, a través de la indagación, la escucha y el diálogo, se tomaron decisiones para la pertinente derivación de aquellas personas que requirieran de los servicios de Educación Especial.

Su finalidad no se centró en la conformación de un diagnóstico, sino en generar un proceso de deliberación, que hiciera posible identificar las circunstancias fundamentales en la constitución del sujeto y así, sugerir una alternativa posible de integración al proceso educativo.

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se concibió, como una estrategia que haría posible, el precepto de una escuela abierta a la diversidad, con una visión ampliada de la educación básica, favorecedora de la integración educativa para una población que hasta ese momento, no gozaba de los beneficios del acceso al currículo de la educación básica y que esencialmente, permitiría el arribo a una escuela común para todos y cada uno. La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se definió como:

> La instancia técnico-operativa y administrativa de la educación especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares.



En cuanto a la estructura organizativa, la USAER[53] se constituyó por un director, los maestros de apoyo, el equipo de apoyo técnico y una secretaria.

El personal fue adscrito y tuvo como centro de trabajo la propia USAER, pero su lugar de desempeño fueron las escuelas regulares a las cuales la USAER brindaba apoyo. Cada USAER, trabajaba en cinco escuelas en promedio, atendiendo a todos los alumnos que presentaran necesidades educativas especiales, dando apoyo a los maestros de la escuela regular y con la orientación a los padres de familia.

En cada escuela se acondicionó un espacio denominado "aula de apoyo". Esta aula representó el centro de recursos de la educación especial dentro de la escuela regular, considerada sede de los recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos de la educación especial, así como espacio físico para la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, además de utilizarse para la orientación al personal docente y a los padres de familia.

El personal de USAER se organizó con base en las siguientes orientaciones:

- Director. El director de la USAER, establecía su sede en alguna de las escuelas bajo la responsabilidad de la Unidad y coordinaba las acciones, para la atención de los alumnos, la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia, en las cinco escuelas que le fueron asignadas. El director contaba con el apoyo de una secretaria, misma que desempeñaba su función en beneficio de todo el personal de la Unidad.

Aula de apoyo de USAER dentro de una Escuela Primaria

- Maestros de Apoyo. En cada escuela se ubicaban permanentemente, maestros de apoyo de educación especial, para auxiliar en la atención a las necesidades educativas especiales a partir de la intervención directa con los alumnos y en la orientación tanto al personal de la escuela como a los padres de familia.

En promedio existieron dos maestros de apoyo en cada escuela, aunque estaba sujeto a la demanda existente. Cabe mencionar como los maestros de Educación Especial con experiencia de trabajo en Grupo Integrado o Centros Psicopedagógicos, en su mayoría, se incorporaron al trabajo en las USAER en el proceso de reorientación de los servicios.

- Equipo de Apoyo Técnico. Este equipo se integró básicamente por un psicólogo, un maestro de lenguaje y un especialista en trabajo social. Además, podían incluirse otros especialistas (en trastornos neuromotores, en deficiencia mental, en ciegos y débiles visuales) cuando las necesidades educativas especiales de los alumnos así lo requirieran.

53 SEP, 1996, Cuadernos de Integración Educativa No. 6, p. 16.

El equipo de apoyo técnico participaba en cada una de las escuelas, tanto en la atención de los alumnos con NEE, como en la orientación a los maestros y a los padres de familia. Para ello, los integrantes del equipo también establecieron su sede en la Unidad y ofrecían el apoyo a las escuelas de manera itinerante.

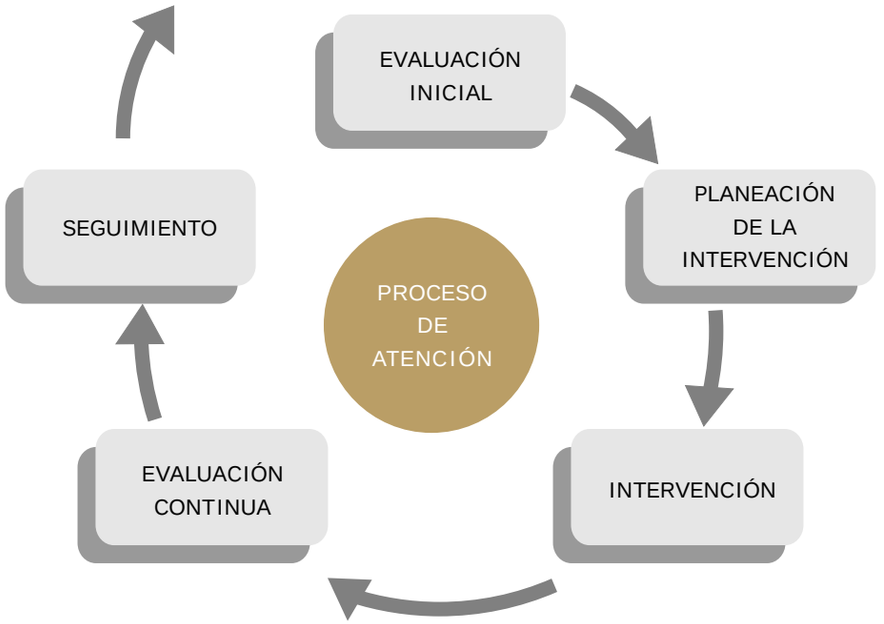
- Acciones y Estrategias de Intervención. La intervención psicopedagógica de las USAER se desarrolló en el grupo regular y en el aula de apoyo; se elegía uno u otro a partir del reconocimiento de las necesidades educativas especiales de los alumnos y de las circunstancias del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrollaba en la escuela.

La orientación al personal docente y a los padres de familia, constituyó otra estrategia para la atención a las NEE de los alumnos, con el objeto de proporcionar los elementos técnicos y operativos que les permitieran participar en la atención de los alumnos, considerando además las necesidades que expresaran tanto maestros como padres de familia y los aspectos que se identificaran para reflexionar con ellos.

Para el desarrollo de la orientación se tuvo en cuenta, la relación directa de maestro-padre de familia y las formas de organización establecidas en la escuela, tales como consejos técnicos, consejos de participación social y asociación de padres de familia, rescatando el trabajo colegiado y el proyecto escolar.

El proceso de atención de los alumnos consideró las cinco acciones fundamentales mostradas en el siguiente esquema:

Proceso de Atención de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, con y sin discapacidad (1997)



Las anteriores acciones se complementaron con la sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar sumados los padres de familia, además de las acciones de gestión escolar al interior del plantel y de la zona escolar.

El inicio del proceso de atención en la USAER se detona con la evaluación inicial, la cual consideró dos momentos:

- La detección de alumnos y
- La determinación de sus necesidades educativas especiales.

Mediante la detección se identificaron a los alumnos que, con respecto a su grupo de referencia, presentaban dificultades ante los contenidos escolares y requerían de un mayor apoyo pedagógico o de otra naturaleza; además, debido a sus características de aprendizaje, demandaban apoyos específicos diferentes a los que necesitaban sus compañeros de grado para tal efecto.

A partir de la detección, se procedía a la determinación de las necesidades educativas especiales de los alumnos, mediante la implantación de estrategias e instrumentos diseñados para ello. La determinación de las NEE, podía derivar hacia alguna de las siguientes alternativas:

- Intervención psicopedagógica
- Canalización o solicitud de un servicio complementario
- Solicitud de un servicio específico

a) La intervención psicopedagógica precisó, los apoyos específicos que determinaban un conjunto de actuaciones, encaminadas a facilitar el acceso a los contenidos educativos y al contexto escolar, atendiendo sus necesidades educativas especiales.

Al planear la intervención, se definían las adecuaciones curriculares que deberían realizarse y el espacio donde se instrumentaba la intervención psicopedagógica. Durante su desarrollo, la evaluación continua representó una acción permanente para revisar la pertinencia de las acciones planeadas en función, de los logros de aprendizaje y del desempeño por parte del alumno en su grupo; a partir de lo anterior, podíamos efectuar los ajustes de las estrategias de intervención. La evaluación continua señalaba la necesidad de un servicio complementario, de la canalización del alumno o el término de la atención.

En lo referente a las orientaciones dirigidas al personal de la escuela regular, éstas se efocaron al proceso de trabajo de la USAER y al análisis de los factores que repercutían en el aprendizaje de los alumnos para generar, en la medida de lo posible, alternativas de atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

El trabajo con los padres de familia, consistió en proporcionar información respecto al trabajo desarrollado por el personal de la USAER, en la atención que recibían sus hijos, ya fuera en el grupo regular o en el aula de apoyo. De la misma manera, se les informaba de la evolución y de sus aprendizajes; finalmente se sugería sobre diversas actividades educativas a desarrollar en el hogar. Con ello, se remarcó la importancia de su participación, junto con el personal de la escuela, para mejorar la educación de sus hijos.

Para la puesta en marcha de las estrategias de intervención y orientación de la USAER, fue imprescindible realizar acciones de difusión, sensibilización y gestión, dentro de la escuela y en la zona escolar. Esto permitió establecer condiciones favorables al proceso de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, promoviendo actitudes y valores solidarios en el conjunto de la sociedad civil[54].

54 SEP, 1996, Cuadernos de Integración Educativa No. 4, pp. 14-18.

Cuando era tomada la decisión de dar término a la intervención, significaba retirar los apoyos que se estaban otorgando al alumno, al maestro y a los padres de familia, pero se abría un proceso de seguimiento. El seguimiento daba la oportunidad de reconocer el desempeño del alumno dentro del contexto escolar y actuar conforme a las necesidades educativas.

b) La canalización o solicitud de un servicio complementario. Otra alternativa generada a partir de la evaluación inicial, fue la de proporcionar al alumno un servicio de carácter complementario, ya sea en un servicio de educación especial en turno alterno -donde se le proporcionaba un apoyo pedagógico suplementario, manteniendo en el turno contrario la asistencia a su escuela regular- o bien, un servicio de carácter asistencial del sector salud o de recreación para favorecer su desarrollo.

c) Solicitud de servicio específico. Los resultados de la evaluación inicial, también podían determinar la canalización del alumno a un servicio de educación especial escolarizado, para atender sus necesidades educativas especiales, siempre y cuando, la escuela regular no hubiera logrado responder a ellas o no contara con los medios y apoyos suficientes para proporcionarle una atención adecuada. En tal caso, la alternativa más idónea la constituiría el Centro de Atención Múltiple.

Para la canalización del alumno, era necesario elaborar un informe con los resultados de la evaluación, los motivos de la canalización y las recomendaciones u observaciones para el manejo del caso. La incorporación del alumno al CAM no limitó la posibilidad de que en otro momento y en otras circunstancias, el alumno se integrara nuevamente a la escuela de educación básica regular.

Un dato significativo en la ampliación de la cobertura de las USAER es que durante el ciclo escolar 1994-1995, pasaron de ser 90 Unidades con presencia en 362 Escuelas Primarias a 133 Unidades en 532 escuelas regulares. Esta expansión del servicio representó una aproximación tangible a la idea de dar respuesta de forma más efectiva, a las necesidades existentes en las escuelas regulares como resultado de la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales.

Centro de Atención Múltiple (CAM), Básico y Laboral

Los servicios que fueron considerados en los años ochenta de carácter fundamental, como los Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE), se constituyeron en Centros de Atención Múltiple donde ya no se agrupó más en un mismo salón de clases, a los estudiantes que compartían similares necesidades especiales, sino que se agruparon de acuerdo con su edad cronológica, independientemente de su condición de discapacidad.

La Dirección de Educación Especial definió al Centro de Atención Múltiple (CAM) como:

> La institución educativa que ofrece Educación Básica para alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en el marco de la Ley General de Educación.

Los CAM fueron de dos tipos: el CAM-Básico donde se llevaba el currículo de la educación básica (a nivel inicial, preescolar y primaria) y el CAM-Laboral donde asistían jóvenes con discapacidad, para recibir capacitación para el trabajo.

En el caso del CAM-Laboral, se reorientó el currículo de los servicios de capacitación y formación para el trabajo, de talleres u oficios, a una estructura modular por competencias laborales, aunado a la apertura de la matrícula a múltiples discapacidades en su área de

capacitación, misma que se daba a través de talleres tales como carpintería, repostería, herrería, cocina, corte de pelo y costura[55].

Los propósitos educativos centrales de este servicio se inscribieron en:

- Proporcionar educación básica a los alumnos con o sin discapacidad que presenten necesidades educativas especiales, realizando las adecuaciones pertinentes para lograr el acceso curricular.
- Propiciar el desarrollo integral de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales para favorecer su integración escolar, laboral y social conforme a sus requerimientos, características e intereses.
- Orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales, para propiciar su integración familiar y social.

La estructura organizativa se definió conforme a la siguiente tabla[56]:

Estructura Organizativa (CAM)

<table>
<tr><td colspan="3">DIRECTOR</td></tr>
<tr><td colspan="2">Auxiliar Técnico*</td><td>Secretaria
Personal Administrativo</td></tr>
<tr><td colspan="3">EQUIPO INTERDISCIPLINARIO</td></tr>
<tr><td>Jornada
Básica
8:00 - 12:30</td><td>Maestro de Grupo
Básico</td><td rowspan="2">Equipo de Apoyo

*Psicólogo
*Maestro de Lenguaje
*Trabajador Social
*Otros</td></tr>
<tr><td>Jornada
Complementaria
12:30 - 14:30
12:30 - 16:00</td><td>Maestro de Taller
Maestros de Grupo
Complementario</td></tr>
</table>

La organización del Centro de Atención Múltiple se diseñó para impulsar una gestión participativa centrada en dar respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos y a su desarrollo integral, a través de procesos socializadores articulados a la currícula básica[57].

Las acciones educativas y las actuaciones profesionales en el CAM implicaron la articulación de un Proyecto Organizativo y del Proyecto Curricular inscritos en el Proyecto Escolar de cada centro. Las siguientes tablas reflejan esta articulación y muestran las estrategias de trabajo que se implantaron con base en los principios de la Integración Educativa.

PROYECTO ESCOLAR[58]	
PROYECTO ORGANIZATIVO	PROYECTO CURRICULAR
Organización del grupo	Edad Perfiles de competencia cognoscitiva, curricular y socio-adaptativa
Programa de Educación Inicial, Preescolar, Primaria y Capacitación Laboral	Secuencias curriculares
Reorientación del trabajo del equipo de apoyo	Reformulación de acuerdo al currículo de Educación Básica
Planeación de actividades curriculares en el aula	Adecuaciones curriculares. Restructuración de Módulos de Capacitación Laboral basados en normas de competencia
Normas de evaluación, acreditación y certificación	Evaluación de los procesos de enseñar y aprender. Integración escolar y laboral

55 SEP, 1996, Cuadernos de Integración Educativa No. 6. pp. 11-14

56 Ibid, p. 19

57 Ibid, p. 21

58 Ibid, p. 20

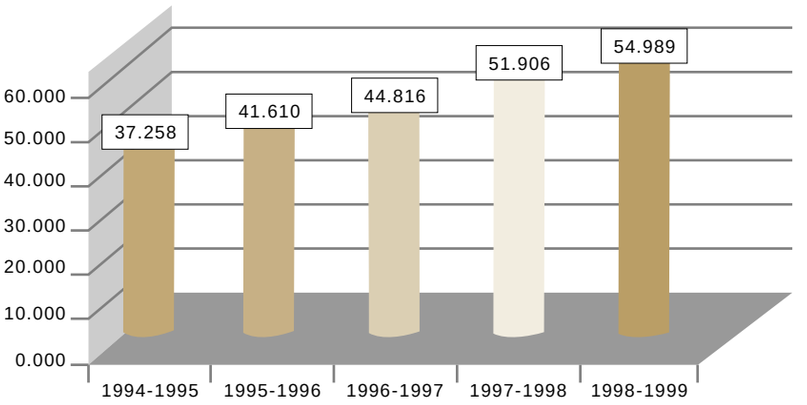
ESTRATEGIAS[59]	
PROYECTO ORGANIZATIVO	PROYECTO CURRICULAR
Organización y/o ampliación de la jornada escolar con grupo base y grupos complementarios	Análisis de la metodología y secuencia didáctica de las asignaturas por ciclo y grado
Actividades de actualización para maestros y equipos de apoyo	Reuniones de Consejo Técnico Consultivo, Academias, Círculos de calidad, Investigación-acción Talleres, seminarios, etc.
Reformulación de vinculo escuela-comunidad	Vinculación con padres al proceso educativo de sus hijos. Vinculación con sectores de salud, educación y cultura
Planeación de actividades curriculares en el aula	Adecuaciones curriculares. Reestructuración de Módulos de Capacitación Laboral basados en normas de competencia
Desarrollo integral del alumno a través de procesos socializadores integrados al currículo básico	Organización de actividades de extensión educativa. Servicios alimenticio para la población escolar. o Desayunos escolares o Servicio de comedor o Fomento a la salud o Programa de Seguridad y Emergencia Escolar o Participación en actividades recreativas y culturales

Hacia el cierre de la década, los siguientes ciclos escolares consistieron en lograr una mayor expansión y cobertura de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular y los Centros de Atención Múltiple.

Bajo este pensamiento, la Dirección de Educación Especial ratificó la igualdad de acceso a la educación como parte integral del sistema educativo, tal como es señalado en el *Artículo 3º Constitucional y en la Ley General de Educación*, así como en el *Artículo 3.5 de la Declaración Mundial sobre la Educación Para Todos de Jomtien*.

En los servicios de Educación Especial en el Distrito Federal, durante la década de los noventa, a través de la Integración Educativa se atendió a un número importante de alumnos, que se muestra en la siguiente estadística[60]:

Matrícula de Educación Especial 1994-1999
(Inicio de cursos)



Es decir, se advierte a lo largo de estos años, los avances en la cobertura de atención de los sujetos que presentan necesidades educativas especiales; y por supuesto, la consolidación de la Integración Educativa como el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias y la creación de comunidades en la escuela regular, como condición para construir una sociedad integradora, pero fundamentalmente, para lograr un educación para todos.

59 Ibid, p.21

60 SEP, 2000. Memoria....Op. cit. p.270

Servicios de Educación Especial continuados en la década

Los vientos modernizadores de los noventa aunados al profundo proceso de innovación y cambio en la Dirección de Educación Especial, se caracterizaron por la generación de ideales, aspiraciones y valores de la vida democrática como la libertad, justicia, igualdad, equidad, respeto, tolerancia, responsabilidad y solidaridad; lo cual trastocó la razón de ser y el quehacer de las instituciones históricas, pilares en la atención de las personas con un signo de discapacidad.

En el tejido de la historia y de las transformaciones sociales, culturales, educativas e incluso económicas, resultaba incomprensible que instituciones sustantivas de la educación especial se mantuvieran ancladas, en posicionamientos teóricos y operativos de antaño, al margen de una realidad que exigía un cambio de mirada de 180º, en torno al proceso de atención de los sujetos.

La década de los noventa, representó una vuelta de timón para la Escuela Nacional para Ciegos, la Clínica de la Conducta, la Clínica de Ortolalia, el Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales y para los Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos. No obstante, los esfuerzos de la Dirección de Educación Especial por implantar el modelo educativo en el proceso de atención de los sujetos de educación especial en estas instituciones emblemáticas, fue importante valorar sus avances y respuestas organizativas para aproximarse paulatinamente, a los principios de la Integración Educativa.

Escuela Nacional para Ciegos “Lic. Ignacio Trigueros”

A partir del 11 de noviembre de 1990, inició en la Escuela Nacional para Ciegos un trayecto pionero orientado a la integración educativa y laboral de las personas con discapacidad visual; este hecho cobró relevancia toda vez que constituyó la fecha de transferencia del sistema de salud al que pertenecía desde 1963, al Sistema Educativo

Alumna de la Escuela Nacional para Ciegos “Lic. Ignacio Trigueros”

Nacional, específicamente a la Dirección General de Educación Especial, con el propósito central de constituirse en una instancia educativa con la modalidad de internado mixto, que brindara los elementos académicos-laborales, a jóvenes y adultos ciegos de ambos sexos, a través de las siguientes áreas: Primaria, Integración Socio-Educativa (rehabilitación), Talleres, Carrera de Técnico Profesional en Masoterapia, Enseñanza Musical, Deportes, Apoyo Psicopedagógico, Atención Médica y Servicios Complementarios[61].

El carácter propiamente educativo de la Escuela Nacional para Ciegos, se inscribió en la posibilidad de ofrecer una educación diversificada a través de una atención especializada para el aprendizaje, asesoría pedagógica y capacitación para la incorporación al trabajo, en tiempos relativamente cortos. La trascendencia histórica de esta institución se fortaleció, al situarla como punta de lanza de la modernización de educación especial y al mismo tiempo, como institución con carácter eminentemente educativo.

61 SEP, 2000, Escuela Nacional para Ciegos. p. 7.

Clínica de la Conducta

La Clínica de la Conducta es una institución de la Dirección de Educación Especial desde el año de 1970. Básicamente en los años noventa, mantuvo su estructura orgánica a través de las áreas de psicología, pedagogía, pediatría, psiquiatría, neurología y trabajo social. Sus tareas sustantivas se centraron en dar atención a niños con problemas de conducta, con el propósito de mejorar su desempeño personal y lograr su integración escolar. Proporcionó asesoría a padres de familia para el manejo más adecuado a la problemática de sus hijos, así como capacitación y contacto permanente con los maestros de educación básica, para apoyar el desempeño escolar de los niños atendidos.

En gran parte de la década se concentraron los esfuerzos, para que la Clínica de la Conducta se aproximara a los planteamientos de la Integración Educativa y al mismo tiempo, superar la mirada del alumno-paciente (pacientes escolares) al que era necesario erradicar disfuncionalidades y no solamente eliminar síntomas temporales.

La implantación del Modelo Educativo implicaría no sólo un acomodo del discurso, sino un complejo camino en el cambio de las prácticas de la Clínica de la Conducta[62].

Clínica de Ortolalia

La Clínica de Ortolalia, dedicó sus esfuerzos en la década de los años 90 a profundizar, articular y aplicar aspectos de orden curricular –propósitos, contenidos- específicamente en el proceso de aprendizaje y la “terapia del lenguaje” a alumnos de educación básica (preescolar, primaria, secundaria)

La atención a los alumnos continuó realizándose a través de las áreas de psicología, trabajo social, trabajo social de grupos (club familiar), médico (general, audiometría y neurología), psicomotricidad, terapia musical, aprendizaje y terapia de lenguaje, en el marco de la atención a la diversidad; sin embargo, existió el reconocimiento de un trabajo basado a partir del diagnóstico de las causas de los trastornos del lenguaje[63].

62 Secretaría de Educación Pública, 2000, Clínica de la Conducta, p. 3.

63 Secretaría de Educación Pública, 2000, Clínica de Ortolalia, p. 3

Trabajo en grupo, alumnos de la Clínica de la Conducta

La música como medio para el aprendizaje, alumnos de la Clínica de Ortolalia

Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales (INNCI)

El Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales vivió en los noventa, la coexistencia del modelo educativo y el modelo rehabilitatorio. A partir del primero de septiembre de 1990, pasa a formar parte de la SEP pero no se desliga complemente del DIF, pues se mantuvo el servicio médico y paramédico asistencial con su personal.

El instituto asumió la integración educativa como el camino, la estrategia y la forma más adecuada a las condiciones de los sujetos con discapacidad visual, desde el punto de vista tanto psicopedagógico, como social y económico. Es decir, la mejor opción de integración no se basaba exclusivamente en logros académicos, además se sustentó en las "conductas" sociales, de convivencia e independencia que facilitaban la eficaz participación y la efectiva actuación entre las personas.

La tarea fundamental del instituto se centró entre otras cosas, en la integración de los alumnos a la educación regular, proporcionándoles para ello elementos de adiestramiento en los ámbitos de ajuste personal, orientación y movilidad, dominio de la lectura y escritura en sistema Braille, dominio en el manejo y uso de útiles escolares de percepción táctil, bases de cultura musical e iniciación a la ejecución del piano[64].

Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos (GIEH)

Un hecho contundente e innegable de esta década, implicó para los Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos su reorientación para convertirse en el Centro de Atención Múltiple No. 17. Como servicio de la Dirección de Educación Especial, continuó dedicando sus esfuerzos, al proyecto de integración del sordo al sistema educativo formal.

Como CAM No. 17, no perdió la esencia de los conceptos que le dieron origen, por lo que sus acciones se adecuaron a los planteamientos de la Integración Educativa toda vez que hasta la actualidad, continúan proporcionando los medios necesarios para la

64 Secretaría de Educación Pública, 2000, Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, pp. 3-13

Clase de Braille a alumna del INNCI

Centro de Atención Múltiple No. 17

integración de los alumnos a ambientes de escolarización regular en el nivel básico, por medio del trabajo en las áreas de lenguaje, lectura labio-facial, adiestramiento auditivo, lectura y escritura, en las tres modalidades mostradas en el cuadro siguiente:

Modalidades de Integración (GIEH)[65]

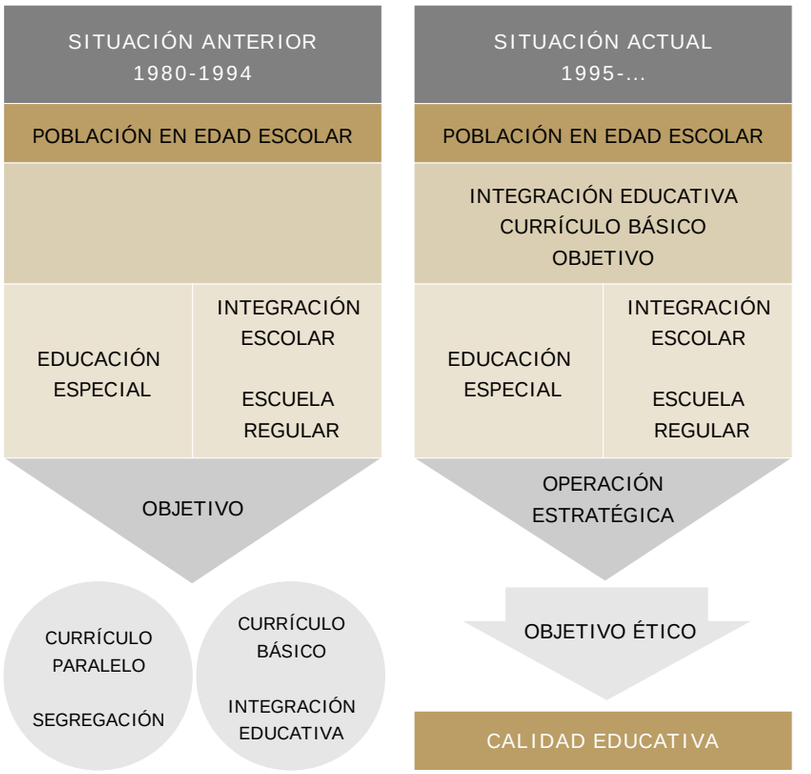
MODALIDAD	CARACTERÍSTICAS	NIVEL
Integración Individual	Un sólo niño sordo en una escuela regular	Todos
Integración Grupal Total	Un grupo de niños sordos en un grupo de niños oyentes, en la misma aula	En intervención temprana en todo momento. En jardín de niños, preescolar, primaria y secundaria en algunas actividades.
Integración Grupal	Un grupo de niños sordos en un aula para ellos, dentro de una escuela regular.	En todos los niveles para algunas actividades.

La operatividad como Centro de Atención Múltiple No. 17 se ha circunscrito a la sensibilización de los docentes y alumnos de las escuelas regulares, a la realización de adecuaciones curriculares para cada nivel y al impulso de estrategias para promover la participación de la familia. Así mismo en esta década, se instalaron servicios de apoyo (terapia de lenguaje, psicomotricidad, computación, psicología) y servicios complementarios (actividades extraescolares, educación para la salud en el área sexual, seguimiento de ex-alumnos, asesoría, docencia e investigación)[66].

4.2.5. El currículo en los servicios de Educación Especial

Desde una perspectiva filosófica, entendida como la concepción que se tiene sobre el tipo de hombre a construir y la naturaleza del quehacer de este hombre en su tiempo y espacio específicos, en la reforma educativa de 1993 se infiere que, la Educación Básica pretendió formar un sujeto con la capacidad de desarrollar interpretaciones del mundo, a partir de la presentación de un contenido cultural con sentido, un sujeto con pensamiento crítico, con el potencial para resolver los problemas cotidianos, con la habilidad para sintetizar "información", inventivo, con creatividad, con capacidad de expresión, con una actuación eficaz y con iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida. Así, al terminar la escuela, esta persona estaría preparada para ser un ciudadano responsable, para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Comparativo de la concepción del currículo antes y después de la Integración Educativa, 1995 (SEP, 1996, Cuaderno Integración Educativa No. 6, p33, Figura 3)



65 Secretaría de Educación Pública, 2000. *Grupos integrados específicos para Hipoacúsicos, p. 19*

66 Ibidem

Por lo tanto, el currículum de la Educación Básica asumido por la Dirección de Educación Especial -determinante en la implantación del Modelo Educativo en sus servicios- se orientó, al fortalecimiento de competencias, conocimientos y valores fundamentales.

Es un currículum que no sólo aspiraba a tener niños y jóvenes con conocimientos y competencias intelectuales de carácter esencial. También se pretendió una experiencia escolar adecuada para apropiarse de valores éticos y para desarrollar actitudes fundamentales para una personalidad sana, creadora, de relaciones sociales basadas en el respeto, el apoyo mutuo y la legalidad, además de reforzar la autoestima, el respeto, la tolerancia, la libertad para expresarse, el sentido de la responsabilidad, la actitud cooperativa, la disciplina racionalmente aceptada y el gusto por aprender.

Un currículum centrado en consolidar valores como la democracia, la honradez, el aprecio por los compañeros y por el trabajo, con un sentido de pertenencia a una gran nación, con historia y cultura que nos enorgullecen.

De acuerdo con las competencias intelectuales, la lectura y la escritura constituyeron una línea formativa, una herramienta esencial del aprendizaje y un recurso insustituible en múltiples actividades de la vida diaria.

La formación en matemáticas tuvo un carácter primordial. La capacidad de reconocer, plantear y resolver problemas, así como de utilizar con inteligencia la formación adquirida en este campo, no sólo como una herramienta valiosa en la actividad cotidiana, también representa un estimulo para el razonamiento ordenado y el aprendizaje posterior de las ciencias y la tecnología.

Asimismo, la capacidad de ubicar nuestra historia en el desarrollo de la humanidad y la conciencia de vivir en un planeta de recursos limitados, buscaron alentar la comprensión internacional, la aceptación de la diversidad y el cuidado del medio natural.

En el caso de las ciencias naturales, se impulsó una propuesta educativa que fomentara la curiosidad, la capacidad de observación, la soltura para imaginar explicaciones y el amor por la naturaleza en los niños, para estimular sus posibilidades de entender cuestiones de especial significado para la calidad de la vida: la preservación de la salud, el desarrollo personal equilibrado, la protección de los recursos y la preservación del medio ambiente.

El estimulo a la apreciación y expresión sensible de las diversas manifestaciones del arte, fue parte esencial de la educación integral de la década, al igual que la promoción de actividades físicas de carácter recreativo, pre deportivo y deportivo, para apoyar el crecimiento sano y los valores asociados al juego, el trabajo en equipo y la competencia amistosa.

Por otra parte se fomentó el interés por la tecnología, se estimuló la reflexión sobre sus modalidades, se promovió la racionalidad de su utilización, sus ventajas, pero también los riesgos que implica su uso inadecuado.

Además de una formación en los ámbitos ético, cognoscitivo y expresivo para los alumnos de educación básica, el currículo colocó en primer plano, el desarrollo de sus competencias intelectuales y la formación de actitudes y valores. Otra de sus cualidades fue ampliar la gama de posibilidades para la selección de contenidos fundamentales, la flexibilidad en el uso de los tiempos y la incorporación de las actividades y los temas de relevancia, tanto en el ámbito regional como en el nacional.

Es importante advertir que para alcanzar estas aspiraciones del currículum de la Educación Básica se utilizó un marco explicativo, que integrara aportaciones para situar el *Enfoque del Plan y*

Programas de 1993, bajo los principios constructivistas[67]. En otras palabras, el pensamiento psicológico que permeó el currículum, recuperó tres planteamientos fundamentales en relación con la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Éstos son:

- La potenciación que tiene para el aprendizaje, la interacción del alumno con sus compañeros y con el propio docente de grupo, para ampliar su zona de desarrollo próximo a partir de los espacios de intersubjetividad compartida, que se establecen en las actividades de enseñanza (Vigotsky).

- La consideración de la apropiación paulatina de los objetos de aprendizaje por parte del sujeto, a partir de su propia actividad y de sus procesos de *equilibración–desequilibrio-equilibración* (Piaget).

- El manejo pertinente de los conocimientos previos como la base para la asimilación de aprendizajes verdaderamente significativos (Ausebel).

Por lo anterior, Educación Especial asumió el currículo de la Educación Básica: sus planes y programas de estudio. Sin embargo, desde la perspectiva de la integración educativa, el trabajo desarrollado en los planteles, buscó también el logro de los propósitos de la educación regular, con ajustes significativos, a los contenidos, metodología, propósitos y evaluación.

Si en la década pasada se hablaba de grupos homogéneos, este decenio se vio fortalecido con el sustento de las diferencias individuales, consideradas como el producto del nivel de desarrollo de los alumnos; las influencias de la familia y del medio social y cultural; sus antecedentes y experiencia escolar; sus expectativas, actitudes e interés hacia el trabajo educativo y en consecuencia de sus necesidades educativas.

Con el propósito de identificar a los niños que presentaban necesidades educativas especiales con o sin discapacidad: a) se realizaba una evaluación inicial o diagnóstica del grupo; b) una segunda evaluación con mayores elementos dirigida a los alumnos que presentaban dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de los demás compañeros; c) una evaluación psicopedagógica que constituía un procedimiento más fino al requerir de especialistas para determinar el proceso de desarrollo por el que atravesaba el niño, sobre sus capacidades, su estilo y ritmo de aprendizaje, sus dificultades para apropiarse de conocimientos escolares, actitudes, intereses, conducta.

Esta información resultaba fundamental para el maestro de grupo de escuela regular en el caso de USAER y para el docente de CAM en la educación especial.

Para los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales, era necesario realizar adecuaciones curriculares, las cuales se definían como:

> La respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo[68].

En general se hablaba de dos tipos de adecuaciones:

1. Adecuaciones de acceso al currículo.

2. Adecuaciones en los elementos del currículo.

67 Coll, et. al., 1999, p. 183.

68 Secretaría de Educación Pública. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. p. 132.

Las adecuaciones de acceso al currículo consisten en las *"modificaciones o provisión de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado"*[69]. Se encaminan a crear las condiciones físicas que faciliten justamente, el acceso al currículo, tales como: iluminación, acústica y adecuación de los espacios y mobiliario de la escuela.

Se consideraban como adecuaciones de acceso:

- Adaptaciones a la infraestructura de las escuelas: rampas, barandales, señalización en Braille.
- Cambios de aula por parte de los alumnos, la distribución del mobiliario de forma diferente, elección del aula más accesible al alumno, tratando de compensar las dificultades que presenta y promover su participación activa en la dinámica escolar.
- Los materiales específicos o apoyos técnicos: máquina Perkins o el ábaco Cramer para los niños con discapacidad visual; la adaptación de auxiliares auditivos, tablero de comunicación o intérprete de lenguaje manual para los alumnos con discapacidad auditiva.

A las adecuaciones curriculares, se les consideraba como *"el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender las diferencias individuales de los alumnos"*[70].

Estas adecuaciones se veían reflejadas en la planeación del maestro y en un *Documento Individual de Adecuación Curricular* (DIAC), para permitirle organizar la información de tal forma, que sabría cuáles eran los apoyos requeridos por el alumno en cuanto a las adecuaciones de acceso y de los elementos del currículo, así como llevar un seguimiento puntual de los avances. Esta información era compartida con los padres de familia.

Esta forma de trabajo les resultó interesante a los profesores, al dar cuenta de los requerimientos del alumno a partir de sus ritmos y estilos de aprendizaje. Las adecuaciones a los contenidos fueron las más solicitadas, éstos eran reorganizados, modificados o eliminados. En la evaluación, se diversificaron las técnicas e instrumentos para evaluar el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes, además de establecer criterios y estrategias diferenciadas.

Por último, queremos recalcar la importancia de los beneficios que durante la etapa de la integración educativa se hicieron patentes en los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales: tenían derecho a recibir atención educativa con los planes y programas de la educación básica, pero realizando una evaluación psicopedagógica y una planeación individual registrada en el DIAC con el propósito final de lograr una posible integración a la escuela regular.

4.2.6. Certificación para la población de Educación Especial en este lapso

En el ámbito de la evaluación, una preocupación fundamental de la Secretaría de Educación Pública se centró, en medir los resultados educativos y abrir paso a la construcción de indicadores de eficiencia, equidad y aprovechamiento. En el marco de elevar la calidad educativa se reconoció la necesidad de mejorar los procedimientos, para evaluar los resultados de la enseñanza y para convertirlos en un elemento orientador del trabajo escolar.

69 Ministerio de Educación y Cultura de España (MEC), 1990. p. 134.

70 Ibid, p. 138.

A partir de sus facultades normativas y legales, la SEP propuso determinar los criterios, instrumentos y mecanismos que permitieran establecer estándares nacionales, referidos a las competencias propias de los diversos niveles y grados de la enseñanza primaria y secundaria, con el fin de contribuir a fortalecer una cultura de la evaluación en los educadores y en la sociedad en general. Esos estándares, servirían para valorar las actuales modalidades de la evaluación del aprendizaje que practican los maestros en lo individual y para establecer, progresivamente normas de evaluación y acreditación claras y compartidas.

El propósito central del mejoramiento en la evaluación, fue lograr que los instrumentos y las formas a utilizar recuperaran congruentemente las competencias, conocimientos y actitudes propuestas en planes y programas de estudio, de esta forma, tomar distancia de una práctica de evaluación concentrada casi exclusivamente, en medir la memorización de información.

En el marco de la reorientación de los servicios, durante el proceso de integración educativa, los procedimientos de acreditación y certificación, tenían que alinearse a una certificación similar a la de Educación Básica, como un derecho natural. Este fue un gran logro para Educación Especial: obtener el reconocimiento oficial de estudios, a través de un certificado igual que en la educación regular.

Una vez que la Dirección de Educación Especial implantó el *Modelo de Integración Educativa* en la década de los noventa, se alinea a los aspectos legales y normativos que regulaban el proceso de evaluación de los alumnos de la escuela regular. En este sentido, la evaluación en los servicios de Educación Especial se replegó a las disposiciones estipuladas por la *Ley General de Educación en su Sección 4 y en los artículos 29, 30 y 31*. Al mismo tiempo se ajustó al *Acuerdo Número 200* publicado en el *Diario Oficial de la Federación* del 19 de septiembre de 1994, por el que se establecieron las normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria.

La concepción de evaluación derivada del *Acuerdo 200*, consideró la medición en lo individual, de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio. Por lo tanto se exigió una evaluación permanente y sistemática, para proyectar la adecuación de los procedimientos educativos, aportar más y mejores elementos para decidir la promoción de los educandos, misma que coadyuvaría al diseño y actualización de planes y programas, conduciéndonos a una mejor planeación en el sistema educativo nacional.

Para los profesionales de la educación en general y por supuesto, de los de Educación Especial en los Centros de Atención Múltiple, el proceso de evaluación respondía a las características de las adecuaciones curriculares realizadas, además permitiría orientar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje y asignar calificaciones parciales y finales, conforme a su aprovechamiento, en relación con los propósitos de los programas de estudio. Por otra parte, la asignación de calificaciones debería ser congruente con las evaluaciones del aprovechamiento alcanzado por el educando, respecto a los propósitos de los programas de aprendizaje.

En los años noventa, se utilizó la escala oficial de calificaciones en números enteros del 5 al 10. El educando aprobaba una asignatura cuando obtenía un promedio mínimo de 6. Las calificaciones parciales se asignaron en cinco momentos del año lectivo: al final de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y en la última quincena del año escolar. La calificación final de cada asignatura, fue el promedio de las calificaciones parciales.

Los directivos de las instituciones educativas tenían la responsabilidad de comunicar las calificaciones parciales a los educandos y a los padres de familia o tutores, además de promover la comunicación permanente entre éstos y los docentes, para atender las necesidades de la evaluación del proceso educativo.

Con respecto a la promoción de grado, acreditación de estudios y regularización de los educandos, se emitió el *Manual de Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional. Incluso la Circular 001/C/ en su aparatado VII. Evaluación del aprendizaje escolar*, precisó los alcances del *Acuerdo 200* y del manual arriba referido.

La importancia de estas disposiciones legales radica, en que se asume por parte del Estado Mexicano, la responsabilidad de ofrecer a todos los alumnos una real igualdad de oportunidades para acceder a una cultura, dentro del Sistema Educativo Nacional.

La respuesta jurídica y normativa ante los retos de la Integración Educativa relacionada con el proceso de evaluación -que implicó la acreditación y certificación de los alumnos- fue definitivamente el reflejo de la garantía al acceso y permanencia por derecho a una *Educación para Todos*.

4.3. Los profesionales de la Educación Especial, el desarrollo profesional y la Carrera Magisterial

Las acciones impulsadas para fortalecer la implantación de la integración educativa en el país, las cuales tuvieron impacto en la profesionalización de los docentes de la educación especial a nivel nacional, fueron fortalecidas por las instancias de la SEP ya nombradas en los incisos anteriores, quienes ocuparon un papel protagónico y un liderazgo ante el vacio de normatividad de la educación especial a nivel nacional (Asesoría del secretario, Subsecretaría de Educación Básica y Normal y la Dirección de Educación Especial en el D.F). Sus acciones destacaron por los visibles avances en la comprensión conceptual, operativa y administrativa, de los profesionales de los servicios de la educación especial. Finalmente, constituyeron, sin lugar a dudas, el rostro de la integración educativa en el conjunto del Sistema Educativo Nacional y pilares en el fortalecimiento de la formación de los profesionales de la educación.

Se destacan las acciones implantadas por la Asesoría del secretario de Educación Pública, para el desarrollo de los profesionales de la Dirección de Educación Especial, mismas que se inscribieron en el marco de tareas derivadas por acuerdos establecidos con organismos internacionales.

Es así que la Organización de Estados Americanos (OEA) recibió de la *II Cumbre de las Américas* (Santiago de Chile, 1998), la encomienda de dirigir los recursos de la cooperación horizontal para el desarrollo de proyectos educativos que respondieran a las prioridades de la Cumbre. En este contexto se fortaleció al Sistema Educativo Mexicano, particularmente a la educación especial y los resultados de las iniciativas financiadas por la OEA, pudieron ser compartidas a nivel nacional y también con otros países.

Con el financiamiento del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (CIDI) de la OEA, nuestro país desarrolló y coordinó proyectos multilaterales de integración educativa, equidad de género, apoyo a niños migrantes, educación por la democracia y de expansión de la telesecundaria.

Con respecto de la integración educativa, se elaboró material de sensibilización y orientación para los docentes de las escuelas regulares, que les permitiera atender con calidad y pertinencia a los alumnos con necesidades educativas especiales en el salón de clases. En cuanto a equidad de género, se produjeron diversos materiales didácticos, por ejemplo, un rotafolio (del proyecto: *Camino a Secundaria*) para promover la reflexión acerca del

derecho de las niñas a una educación básica equitativa y de calidad, con especial énfasis en su derecho de acceso a la secundaria, una serie de videos de sensibilización dirigidos a los alumnos y a sus familias, además de un cuadernillo de trabajo personal.

En 1997, también con financiamiento de la OEA y bajo la responsabilidad de la Asesoría del secretario, la SEP implantó el primer Curso Nacional de Integración Educativa –con valor a carrera magisterial— con el objetivo de sensibilizar a docentes, directores y supervisores de educación básica, sobre los fundamentos de la integración educativa y las estrategias diseñadas para su implementación, con el fin de reconocer su rol protagónico en este proceso[71].

En esta iniciativa, se advierte la preocupación de las instancias responsables por generar las condiciones, para hacer posible la integración de los menores con discapacidad a las instituciones regulares, poniendo énfasis en que todos los profesionales de la educación básica –y no sólo los pertenecientes a la educación especial—, debían asumir el reto de construir día con día, la gran utopía de una escuela incluyente e integradora, la realidad de una "escuela para todos".

Para los niveles de inicial y preescolar, el contenido del curso-taller se situó en tres temáticas:

- Marco jurídico y políticas educativas de la integración.
- La discapacidad y las necesidades educativas especiales.
- La educación inicial y preescolar: un espacio para la integración educativa.

Para el nivel primaria, el contenido abarcó cuatro unidades:

- Marco jurídico y políticas de calidad e integración educativa.
- Perfiles de las discapacidades. Cómo conformar una visión constructiva de la discapacidad.
- La escuela integradora.
- Estrategias educativas en el proceso de integración.

En el mismo tenor, se generó la serie *Hacia una escuela abierta a la diversidad,* conformada por cuatro videos con sus respectivos folletos informativos. El interés del material consistió, en proporcionar elementos para orientar al personal de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y a maestros de aula, en el proceso de integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, a la escuela regular.

En 1996, destaca la puesta en marcha del Fondo Mixto México-España como resultado de los compromisos bilaterales establecidos entre ambos países en las Cumbres Iberoamericanas[72]. Cada nación realizó una aportación de millón y medio de dólares, que fueron utilizados para apoyar proyectos que atendieran necesidades urgentes del sistema educativo mexicano, en el marco de su compromiso con la calidad y la equidad.

Uno de ellos se circunscribió a la gestión escolar, otro representó una oportunidad de reedición de libros para los maestros de educación básica y el tercero —con mayor alcance— fue el de *Integración Educativa de los menores con algún signo de discapacidad*, el cual permitió desarrollar un sistema de seguimiento de los menores integrados y diseñar materiales para la capacitación de maestros de educación especial, a través de un Curso Nacional de Actualización docente que impartió, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Este programa de Integración Educativa sentó las bases

71 SEP, 1997, Integración Educativa.

72 Reunión de Presidentes de Latinoamérica, España y Portugal debatiendo en torno a temas de educación y cultura.

que ayudaron a la fundamentación del *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*[73].

También destacaron las acciones de cooperación para la formación de los responsables de la educación especial en las 32 entidades federativas. Con el apoyo del Fondo Mixto, del Ministerio de Educación de España, de la Conserjería de Madrid y de la Dirección General de Relaciones Internacionales de la SEP, se ofreció el curso-pasantía *Especialista Universitario en Integración Educativa* (y de atención a las necesidades educativas especiales) para 46 educadores, durante los meses de octubre y noviembre, en la Universidad Camilo José Cela, de Madrid, España[74].

En cuanto a aspectos fundamentales en favor de los docentes, se desarrolló el Programa Nacional de Carrera Magisterial, mismo que fue suscrito el 14 de enero de 1993, por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la representación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), a través de sus titulares y de la Comisión Nacional Mixta SEP-SNTE de Carrera Magisterial (CNCM), quien emitió los Lineamientos Generales para su operación.

Estos lineamientos sintetizan y constituyen uno de los planteamientos más audaces e integrales que se hayan construido en la historia de la educación pública mexicana, para apoyar el desempeño y las percepciones económicas del maestro y fue la medida más importante de la política laboral y salarial respecto al magisterio, diseñada en el *Programa de Modernización Educativa* ya que incluyó la evaluación y promoción del personal docente, con miras a mejorar la calidad de la educación y las condiciones de vida del magisterio. En otras palabras, Carrera Magisterial inició su operación en busca fundamentalmente de coadyuvar a elevar la calidad de la educación nacional, por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio.

En síntesis, Carrera Magisterial constituye desde la década de los noventa, un programa sin precedente en el país, su concreción histórica expresa un escenario nacional y mundial de exigencias por elevar la calidad de la educación, por establecer sistemas de estímulos e incentivos a desempeños diferenciados de trabajo docente, por mejorar las condiciones de vida de los maestros y puntualmente, por transformar los sistemas escolares hacia mejores resultados educativos.

No obstante sus limitaciones de alcance, el Programa Nacional de Carrera Magisterial ha constituido la posibilidad más cercana, de desarrollo profesional de los maestros de educación básica en servicio, toda vez que su propuesta de capacitación ha girado en torno a información fundamental sobre aspectos pedagógicos, administrativos, operativos y jurídico-normativos del sistema escolar.

La participación de los profesionales de la Dirección de Educación Especial en el Programa de Carrera Magisterial, fue consistente para fortalecer la Integración Educativa y la expansión de la cobertura, al mismo tiempo, se incrementaron y mejoraron los niveles del aprovechamiento escolar, en virtud del reconocimiento que otorga a los años de servicio, el grado máximo de estudios, y los resultados de preparación y desempeño profesional.

Aunado a este hecho, la propia Dirección de Educación Especial, sus cuadros técnicos, las Coordinaciones Regionales y las Zonas de Supervisión, diseñaron y desarrollaron a través de múltiples estrategias de capacitación/actualización, tanto los planteamientos conceptuales como los metodológicos del modelo educativo y de la integración educativa. Estas acciones y estrategias de los diferentes

74 Secretaría de Educación Pública, 2000. Memorias ..., Op. cit. pp. 742-743

73 SEP, 2002, Programa Nacional de Fortalecimiento...

ámbitos de responsabilidad, impulsaron las competencias docentes, para la práctica en la atención de los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Las principales instituciones para operar el cambio de modelo desarrollaron propuestas de "actualización-capacitación" con temáticas tales como: la lectura en los Centros de Atención Múltiple; el acceso a los contenidos escolares; la flexibilidad curricular; la comprensión lectora; informática educativa; orientaciones que apoyen al docente de CAM en la planeación de su programación pedagógica; evaluación de los niveles de habilidades intelectuales de los alumnos para la atención educativa a la diversidad; tecnología de la información y la comunicación; las competencias laborales: eje de análisis de las adecuaciones curriculares en los CAM de formación laboral; equipo de discapacidad y currículo; función directiva; autoestima; trabajo colaborativo; estilos de aprendizaje y otros más que impulsaron asumir a fondo el paradigma de atención a las necesidades educativas especiales.

El cierre del telón de la década de los noventa, constituye también el término de la gestión de Eliseo Guajardo Ramos y el avance cualitativo y cuantitativo, de la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal, en torno a su responsabilidad de ofrecer sus servicios bajo el marco de la filosofía inherente a la *Educación para Todos*. La tarea de los servicios implicó avanzar en la consolidación de la Integración Educativa, a través del reconocimiento de la diversidad y la flexibilización del currículo de la Educación Básica.

Diferentes retos y desafíos se perfilaban en el nuevo milenio, para ser atendidos tanto en las prácticas propias de los profesionales de la educación especial como por los docentes de las escuelas regulares. Los albores del siglo XXI, exigían un compromiso compartido entre la escuela regular y educación básica, para asumir la *Educación para Todos* y hacer efectiva la integración educativa, a partir de una sólida mirada anclada en lo social y de nuevas directrices del trabajo curricular, de organización y de participación de los actores educativos.

El nuevo milenio o la educación inclusiva:
Un modelo social para la atención de las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación
(2000 a 2010)

Capítulo 5

5. El nuevo milenio o la educación inclusiva: Un modelo social para la atención de las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (2000 a 2010)

El siglo XX terminó en los antiguos reinos del progreso, capturado dentro de una contradicción flagrante. Por un lado, el mayor avance tecnológico, científico y material de la historia. Por el otro, la persistencia y profundización de una crisis moral y política de la civilización de occidente[1].

El siglo XXI nos permite advertir una realidad inobjetable y una serie de verdades clarificadoras: la presencia de la "globalización" caracterizada por el incremento mundial, veloz e interconectado de la vida económica. El signo del nuevo milenio es la integración de una red mundial para la producción de calidad, que se funda en una red mundial de información.

Desde una perspectiva amplia, la globalización es algo más complejo que la economía, el mercado y las políticas del capitalismo actual, su significado "...expresa el carácter indeterminado, ingobernable y autopropulsado de los asuntos mundiales... no se refiere a lo que nosotros, o al menos los más ingeniosos y emprendedores, queremos o esperamos *hacer*, sino a lo que *nos sucede a todos*"[2] porque en medio de los avances innegables de la tecnología, del capital y del conocimiento, es importante advertir contradicciones sociales que hacen evidente la presencia de graves problemáticas, ensanchando la brecha entre los pobres y los ricos a través de la desigual distribución no solamente de la riqueza; sencillamente aparece la máscara excluyente derivada del desarrollo del mercado y del libre comercio. Esta realidad global en el arranque del siglo XXI dependerá en gran medida, de la transformación y avance ante todo del factor educativo:

- La educación como base de conocimiento
- El conocimiento como base de información
- La información como base de desarrollo[3].

Es decir, sitúa la mirada de lo educativo en asegurar el derecho a una educación básica de calidad para todos, preocupada por diversificar las oportunidades de formación para la vida y hacer accesible el trabajo y la formación integral. En otras palabras, avanzar hacia un modelo de escuela diferente que tenga dentro de sus objetivos atender a la diversidad.

1 Fuentes. 1997. p. 37.

2 Bauman, Z., 2006, pp. 80-81.

3 Fuentes. Op.cit. p. 39

5.1. Políticas educativas de 2000 a 2010

La iniciativa de la Educación para Todos como política educativa internacional de la última década del siglo XX, encontró eco en el planeta. La esencia de esta política contribuyó a suscitar un movimiento importante de expansión y reforma en torno a la educación básica. Generó múltiples iniciativas e inyectó recursos humanos y financieros, orientados a la creación de un clima favorable a la innovación y la experimentación.

No obstante, al término de la década, fue evidente la distancia entre lo avanzado y lo que debería haberse logrado para acercarse a las metas, sin olvidar esa prioridad acordada para la educación básica la cual respondió a razones sociales y políticas, razones de equidad y de justicia con los más pobres y con los más vulnerables del orbe. "Educación para aliviar la pobreza" fue la consigna de la época que dio cimiento a la Educación para Todos[4].

5.1.1. Los movimientos internacionales en educación y su influencia en la política educativa de México

El año 2000 representó un momento idóneo para expresar la visión del futuro de los estados miembros de las Naciones Unidas, de ahí que el período de sesiones iniciado el 5 de septiembre de ese año fuera declarado como la *Asamblea del Milenio*.

Por lo tanto, el reto del nuevo milenio implica el equilibrio entre crecimiento económico y equidad. La globalización no puede arroparse con el manto de la exclusión, sino que plantea el desafío de sentar las bases de una educación cuya esencia radica en una ética de la diferencia, en la ética de la inclusión.

En el marco de este período, del 6 al 8 de septiembre del 2000 se llevó a cabo la *Cumbre del Milenio*[5], la cual fue un segmento de alto nivel de la Asamblea General que reunió a 191 países (siendo 189 Estados Miembros en ese entonces), con la participación de 147 jefes de Estado y de gobierno, en la sede de la ONU. En esta cumbre se adoptó la *Declaración del Milenio*, un documento donde los países reafirmaron su compromiso con la ONU y su carta para lograr un mundo más pacífico, más próspero y más justo hacia el año 2015.

Los objetivos acordados en esta cumbre se conocen ahora como los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (los ODM), los cuales proporcionaron un marco para que en el sistema de la ONU se trabaje coherentemente y en conjunto hacia un fin común.

Los ODM constituyeron una prueba de la voluntad política para establecer asociaciones más sólidas y comprometieron a los países, a tomar nuevas medidas y aunar esfuerzos en la lucha contra la pobreza, el analfabetismo, el hambre, la falta de educación, la desigualdad entre los géneros, la mortalidad infantil y materna, la enfermedad y la degradación del medio ambiente, en el marco de un mundo libre de la opresión, bajo los principios fundamentales de la equidad y la justicia social, así como del respeto a la diversidad de creencias, culturas e idiomas, ya que las diferencias debían valorarse como preciados bienes de la humanidad.

OBJETIVOS DE DESARROLLO DEL MILENIO(*)
1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre
2. Lograr la enseñanza primaria universal
3. Promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de la mujer
4. Reducir la mortalidad infantil
5. Mejorar la salud materna
6. Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades
7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente
8. Fomentar una alianza mundial para el desarrollo
(*) Consultado en http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/65/1

4 Torres, 2000, p.84

5 *Cumbre del Milenio.* Obtenido el día 10 de noviembre de 2010, de: *http://www.un.org/spanish/milenio/summit.htm*

Los *Objetivos de Desarrollo de la Cumbre del Milenio* implicaron la responsabilidad colectiva de las naciones por respetar y defender los principios de la dignidad humana, la igualdad y la equidad en el plano mundial. En este sentido, sentaron las bases de un compromiso ético pero sobre todo de un deber político, con todos los habitantes del planeta, en especial los más vulnerables y en particular, los niños del mundo, a quienes pertenece el futuro.

El objetivo prioritario focaliza los esfuerzos para crear en los planos tanto nacional como mundial, entornos propicios al desarrollo y a la eliminación de la pobreza para liberar a los hombres, mujeres y niños de las condiciones abyectas y deshumanizadoras de la pobreza extrema, para hacer realidad el derecho al desarrollo. Asimismo como dichos objetivos son interdependientes y expresaron la exigencia de un mundo incluyente y equitativo, implicaron afrontar las cuestiones de la educación y la salud, con equidad de género y con miras a un desarrollo sustentable.

En lo educativo se estableció como meta velar por que los niños y niñas del mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y lograr una igualdad en acceso a todos los niveles de la enseñanza. En la cuestión de salud, el compromiso mundial se centró en reducir la mortalidad materna en tres cuartas partes y la mortalidad de los niños menores de 5 años en dos terceras partes, respecto de sus tasas vigentes.

La *Cumbre del Milenio* puso de manifiesto la necesidad de un trabajo articulado de las diversas instancias responsables de las políticas públicas internacionales para abordar de manera global y eficaz el cumplimiento de los objetivos pactados. En este sentido, comprometió a todas las naciones a declarar su apoyo ilimitado y la firme decisión de alcanzarlos.

La gran responsabilidad para el ámbito de la educación se coloca en la idea de constituirse como un medio para aspirar a un mundo incluyente y equitativo, poniendo especial énfasis, en la protección de los grupos vulnerables para acceder a una escolarización básica como derecho inalienable de todos los sujetos, independientemente de la condición que acompaña su existencia. Es decir, se perfila entre líneas, la enorme necesidad de implantar en los sistemas educativos los principios de la Educación Inclusiva.

Al final, dicha cumbre se constituyó como un referente obligado de las políticas educativas internacionales y permeó sustantivamente el desarrollo de las diversas reuniones organizadas por los organismos de las Naciones Unidas en el trascurso de la década.

Simultáneamente, en este inicio de siglo, los países se prepararon para rendir cuentas sobre los avances realizados en torno al cumplimiento de los acuerdos con respecto a la Educación para Todos comprometida en la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* (Jomtien, 1990), diez años antes. En primera instancia se realizaron reuniones por región y le correspondió a México asistir a la convocada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (UNESCO/OREALC/ Santiago) en el grupo de los países de América Latina, el Caribe y América del Norte, para evaluar los progresos realizados en la región hacia el logro de los objetivos y metas formuladas en Jomtien. Reunidos en Santo Domingo, República Dominicana, del 10 al 12 de febrero del 2000, los países evaluaron sus logros en el *Marco de Acción Regional*[6].

Los países se comprometieron a encarar los desafíos venideros con base en la búsqueda de la equidad e igualdad de oportunidades, de calidad educativa y corresponsabilidad social. Entre los principales desafíos se encontraban: garantizar el acceso y la permanencia de las niñas y niños en la educación básica, asegurar el acceso a la

6 *Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional.* Obtenida el 29 de octubre de 2010, de: *http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/EducacionAmericas.pdf*

educación de calidad a toda la población enfatizando la atención a los grupos en situaciones de vulnerabilidad, la formulación de políticas educativas inclusivas y el diseñar de modalidades y currículos diversificados para atender a la comunidad excluida por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales.

Con los resultados de esta importante reunión regional, los países de América se prepararon para llevar su informe al pleno de los países de las diferentes regiones del mundo. Le correspondió a México el honroso encargo, por votación unánime, de ser la voz de la región ante el *Foro Mundial sobre Educación*[7], en abril de 2000 en Dakar, Senegal. Allí, convocados por la UNESCO, los más de 190 países miembros llevaron a cabo la evaluación de avances en las metas acordadas y ratificaron la intención de concretar el cumplimiento de los objetivos y finalidades de la educación para todos los ciudadanos y las sociedades.

El *Marco de Acción* de Dakar representó un compromiso colectivo donde los gobiernos nacionales reafirmaron que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos, tienen derecho a beneficiarse de una educación adecuada a sus necesidades básicas de aprendizaje, donde se de su lugar a la asimilación de conocimientos, a ser, hacer y a vivir con los demás, orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de mejorar su vida y transformar la sociedad.

El *Foro Mundial sobre la Educación* brindó la oportunidad de evaluar los logros, las enseñanzas y los fracasos del último decenio. La evaluación de la Educación para Todos en el año 2000, muestra los avances de dicha meta como un objetivo realista y alcanzable. Sin embargo, se reconoció que los avances fueron de manera desigual y con demasiada lentitud. Por ejemplo, menos de la tercera parte de los más de 800 millones de niños menores de seis años no reciben algún tipo de educación; una población infantil de 113 millones, 60% niñas, no tiene acceso a la enseñanza primaria; al menos 880 millones de adultos son analfabetos, en su mayoría mujeres. Estas cifras representaron una afrenta a la dignidad humana y la negación del derecho a la educación, para constituirse como un obstáculo enorme en la eliminación de la pobreza y para lograr un desarrollo sostenible.

Ante esta panorámica sombría, el *Foro Mundial sobre Educación* impulsó un marco de acción para alcanzar seis objetivos, la mayoría con límite en el 2015, a través de una serie de estrategias puntuales y precisas a concretar por los países miembros de la UNESCO[8].

Foro Mundial Sobre Educación. Dakar, Senegal, 2000. OBJETIVOS/METAS
1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;
2. Velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
3. Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;

7 UNESCO, 2000, *Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* Dakar, Senegal, 2000. Obtenida el 03 de diciembre de 2010, de la página electrónica de la Dirección de Educación Especial. Educación Inclusiva. Legislación y Políticas Internacionales *http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/MarcoDakar.pdf*

8 Ibídem. pp. 15-17

Foro Mundial Sobre Educación. Dakar, Senegal, 2000. OBJETIVOS/METAS
4. Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres y facilitar a todos los adultos, un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros, en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

El logro de los objetivos y la aplicación de las estrategias, exigieron impulsar mecanismos nacionales e internacionales con un carácter participativo y su funcionamiento debía caracterizarse por la transparencia y la rendición de cuentas, además de aportar una respuesta global al espíritu y letra de la *Declaración de Jomtien* y del *Marco de Acción de Dakar*.

En este foro se puso de manifiesto el común denominador en la gran mayoría de los países: la pobreza, la desigualdad y la exclusión. Por lo tanto, hizo un llamado a los estados nacionales para atender estas complejas problemáticas, a través de implantar en sus políticas públicas educativas la mejora de la cobertura en educación inicial; garantizar el acceso y la permanencia de las niñas y niños en la educación básica, fortalecer la educación de calidad a la población, enfatizando la atención a las poblaciones en situaciones de vulnerabilidad; priorizar a la escuela y al aula como ambientes de aprendizaje. Un imperativo prioritario consistió en la formulación de políticas educativas inclusivas y el diseño de currículos diversificados, para atender a la población excluida por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales; finalmente, crear los marcos necesarios para que la educación sea una tarea de todos.

Indudablemente como estos requerimientos y exigencias para los sistemas educativos nacionales también involucraron a la educación especial, toda vez que su articulación con la educación básica es de enorme relevancia para resolver dos aspectos cruciales: el primero, para identificar a los grupos excluidos; el segundo, porque participa activa y comprometidamente en las políticas y estrategias para mejorar los resultados del aprendizaje de los alumnos independientemente de la condición que acompaña su existencia, toda vez que sus acciones y actuaciones institucionales tienden a disminuir la repetición y la deserción, asegurando la permanencia y egreso exitoso de niñas, niños y jóvenes en el sistema educativo.

En el año del *Foro Mundial sobre la Educación* en Dakar, Senegal, (2000) hizo su aparición en Gran Bretaña el *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, escrito por Tony Booth y Mel Ainscow[9] y editado por la UNESCO y el *Center for Studies on Inclusive Education* (Centro de Estudios de Educación Inclusiva).

9 Mel Ainscow es catedrático en la Universidad de Manchester y codirector del Centro de Estudio para la Equidad en Educación de dicha universidad. Es reconocido como una autoridad y un experto internacional de gran prestigio en el ámbito de la inclusión educativa y autor de un gran número de trabajos y publicaciones (algunas traducidas al español). Tony Booth es investigador de la Canterbury Church University, de Londres, Inglaterra.

El índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva, cuya esencia es construir comunidades escolares colaborativas centradas en la promoción de mejores niveles de logro educativo en el alumnado. Este material anima a los docentes y a otros profesionales de la escuela a compartir y construir nuevas iniciativas, sobre la base de sus conocimientos previos y les ayuda a valorar con detalle, las posibilidades reales que existen en sus escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas.

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO/ Santiago de Chile), realizó la traducción al español del *Índice de Inclusión*. En él se enfatiza cómo la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino también y de manera contundente, con las acciones de eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Dichas barreras existen tanto en la escuela como en la sociedad y hacen referencia a la falta de reconocimiento de la diversidad, como elemento integrador por definición a nuestra comunidad escolar o social. No reconocer que los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, los cuales generalmente no forman parte de la cultura escolar puede limitar las posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación[10].

Esta es la gran aportación plasmada en dicha publicación para la educación especial y para su proceso de transformación hacia la educación inclusiva. A partir de entonces, en el mundo se acelera la influencia de estos planteamientos y se empiezan a buscar espacios abiertos a la diversidad, en donde todos al unísono, buscan la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación en beneficio de los alumnos de educación regular y de educación especial, quienes deben compartir un espacio común sin discriminación.

También en el 2000, los ministros de educación de América Latina y el Caribe fueron convocados por la OREALC/UNESCO a la *VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación* (PROMEDLAC VII), misma que se desarrolló en Cochabamba, Bolivia, del 5 al 7 de marzo de 2001.

La Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI[11], aprobadas al término del encuentro, se integraron en nueve secciones: 1. Los nuevos sentidos de la educación en un mundo globalizado y en permanente cambio; 2. Aprendizajes de calidad y atención a la diversidad; 3. Fortalecimiento y resignificación del papel de los docentes; 4. Los procesos de gestión; 5. Aprendizaje a lo largo de la vida; 6. Medios y tecnologías para la transformación de la educación; 7. Financiamiento; 8. Sistemas de información; y 9. Cooperación internacional.

Dos recomendaciones de la reunión de Cochabamba resultan de suma importancia para la educación especial y la educación básica: la recomendación número 10, resalta la importancia de valorar la diversidad y la interculturalidad, como un elemento de enriquecimiento de los aprendizajes, destaca que los procesos pedagógicos deben tomar en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, de capacidad y de intereses, con el fin de favorecer un mejor aprendizaje, la comprensión mutua y la convivencia; y la recomendación 11, reconoce la necesidad de

10 Booth y Ainscow, 2000, 116 pp.

11 *Declaración de Cochabamba*, obtenida el 5 de noviembre de 2010, de: *http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/DeclaracionCochabamba.pdf*

fortalecer los procesos de integración a la escuela común de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, salvaguardando su dignidad, evitando cualquier tipo de discriminación y proporcionándoles las ayudas especializadas para que construyan aprendizajes de calidad.

Los avances en torno a la educación inclusiva se fortalecieron en el año de 2004 con la publicación del *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*[12], publicado por la UNESCO y traducido al español por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/ UNESCO Santiago de Chile.

El *Temario Abierto* es producto de un esfuerzo colaborativo entre investigadores, administradores y profesionales del mundo. Es un destilado de experiencias de una gran variedad de países, donde se identifican algunos de los principios subyacentes que orientan las prácticas inclusivas en una amplia variedad de contextos, apoyados en breves viñetas ilustrativas de la situación en varios países, pero no tiene la intención de constituirse como una guía para desarrollar un sistema inclusivo paso a paso. En particular, constituye un medio para que los administradores y quienes toman las decisiones, puedan orientar sus sistemas educativos hacia la inclusión, basándose en la experiencia internacional.

Sobresale en el temario el hecho de que, en este contexto, se reconoció a América Latina como una región con altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social pues, pese a la gran expansión de la educación y los esfuerzos realizados, persisten desigualdades educativas en función de los distintos estratos socioeconómicos, culturas y características individuales del alumnado, como consecuencia del modelo homogeneizador de los sistemas educativos.

Para cerrar la política internacional del nuevo milenio, es importante reconocer que, desde 2001, México, propuso a la Asamblea General de las Naciones Unidas crear un Comité Especial, encargado de preparar una convención internacional amplia e integral para proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.

Como consecuencia, de agosto de 2002 a diciembre de 2006, el Comité Especial se reunió ocho veces para redactar la Convención y su Protocolo Facultativo. Finalmente, el 13 de diciembre de 2006, la Asamblea General aprueba la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*[13] y el 30 de marzo de 2007 se abren, en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York, la Convención y el Protocolo Facultativo a la firma de adhesión por parte de los países.

La convención reconoció a la discapacidad como un concepto en evolución, resultante de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras impuestas por la escuela o la sociedad, mismas que son creadas por las personas a su alrededor con sus actitudes y por un entorno inadecuado el cual evita su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás.

Se enfatizó la importancia de los principios y las directrices de política que figuran en el *Programa de Acción Mundial para los Impedidos y en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* como factor en la promoción, la formulación y la evaluación de normas, planes, programas y medidas a nivel nacional, regional e internacional, destinados a dar igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad.

La discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad, constituye una vulneración a la dignidad y al valor inherentes del ser humano, por lo tanto existe la necesidad de

12 UNESCO, 2004, 166 pp.

13 Naciones Unidas. (Sin fecha). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Obtenida el 4 de noviembre de 2010, de: *http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf*

promover y proteger los derechos humanos de todas las personas con discapacidad, incluidas aquellas personas con necesidad de mayores apoyos ya que éstas continúan encontrando barreras para participar en igualdad de condiciones con los demás en la vida social. Se siguen vulnerando sus derechos humanos en todas las partes del mundo y son víctimas de múltiples o agravadas formas de discriminación por motivo de su discapacidad.

Ante este panorama, los países integrantes de la ONU advirtieron que la convención internacional contribuiría significativamente a paliar la profunda desventaja social de las personas con discapacidad y al mismo tiempo contribuiría a fortalecer su participación en igualdad de oportunidades, en los ámbitos de la vida civil, política, económica, social y cultural, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados.

El propósito de la convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente. Reconoce a las personas con discapacidad como aquellas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con los demás, enfrentan barreras para lograr su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones.

Los principios sustantivos de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* son:

a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas; b) La no discriminación; c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana; e) La igualdad de oportunidades; f) La accesibilidad; g) La igualdad entre el hombre y la mujer; y h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

La trascendencia de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* en el ámbito educativo internacional se coloca en el artículo 24, toda vez que en él, los Estados Parte de la ONU reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades; al mismo tiempo, los compromete a asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida[14]. Se advierte el carácter multisectorial de la convención y su relevancia por el énfasis puesto en la discapacidad como una cuestión de derechos humanos a atender y resolver. Con este instrumento internacional se pretende dejar atrás prácticas discriminatorias de exclusión o segregación de las que han sido objeto los sujetos con una condición de discapacidad. Al mismo tiempo, refleja la creatividad y la fructífera colaboración entre las organizaciones de sujetos con discapacidad y los gobiernos, la sociedad civil, las instituciones nacionales de derechos humanos y los organismos nacionales e internacionales.

El documento es de trascendental importancia y un referente universal ya que se inscribe en una teoría social de la discapacidad donde prevalecen los derechos humanos, la justicia social y la igualdad de oportunidades como principios rectores en todo tipo de relaciones de carácter social con las personas en una condición de discapacidad. Proyecta hacia el futuro, una tendencia a la reformulación de las políticas educativas de los países pues su esencia coloca la Educación Inclusiva, como marco legal que involucra a los sistemas educativos en su conjunto.

14 Invitamos al lector a realizar una lectura amplia de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* en la siguiente dirección electrónica: *http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf*

No cabe duda que la primera década del tercer milenio, da cuenta de cómo los esfuerzos de la política educativa internacional, son una suma de preocupaciones y voluntades de organismos y gobiernos centrados en las potencialidades de la educación y en la aspiración por alcanzar una escolaridad básica para todos, de alfabetizar a la población y completar las reformas necesarias para mejorar la calidad con eficiencia en la educación.

Eminentemente, proyectan una educación internacional para el siglo XXI preocupada por articular la resolución de las complejas problemáticas inscritas en la erradicación de la pobreza extrema y el hambre, en lograr una enseñanza primaria universal para todos, en garantizar la igualdad entre los géneros, abatir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna, combatir las enfermedades, garantizar un medio ambiente sustentable pero, fundamentalmente, en impulsar una alianza mundial para el desarrollo.

5.1.2. Política educativa nacional: leyes, reglamentos y normas

El arribo a esta primera década, del nuevo siglo y del nuevo milenio, es un parteaguas en la historia política de nuestro país, no solamente por la carga simbólica que enmarcan las fechas, sino también por las elecciones de julio de 2000 que constituyeron un hito en la historia de México, al tener como resultado la llegada a la presidencia de la República de Vicente Fox Quesada. Un "gobierno de alternancia" tomó posesión de la administración pública y política con grandes expectativas.

El discurso de la política educativa nacional en este momento histórico, reconoció que los altos niveles de pobreza y desigualdad social que caracterizaban a la sociedad mexicana, contribuían a reproducir altos niveles de exclusión e inequidad educativa. Esta condición implicó para el Estado Mexicano la proyección de políticas educativas, centradas en cerrar las brechas en el acceso a niveles distintos de calidad educativa para diferentes grupos de la población y al mismo tiempo, abordar explícitamente la formación de competencias para la ciudadanía democrática. El aumento de competencias productivas y ciudadanas fue el pretexto para impulsar la ampliación del acceso a la educación preescolar, secundaria y superior, así como mejorar sustancialmente la calidad y relevancia de la educación en todos los niveles[15].

En cierto sentido, la política educativa del país enfocó sus esfuerzos para ofrecer una educación cuyos desafíos se circunscribieron a la equidad, la calidad, el financiamiento, la productividad, el empleo, la revolución científico-tecnológica y la participación social.

2000-2006:
Gobierno del presidente Vicente Fox Quesada

La preocupación central de la administración del presidente Vicente Fox, no sólo en materia educativa, fue la tensión entre continuidad y cambio de las instituciones, para mejorar las oportunidades educativas y que los estudiantes se encontraran en situaciones para aprender más y mejor[16].

Las políticas educativas contenidas en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Acciones hoy, para el México del Futuro*[17], afrontaron tres grandes desafíos: cobertura con equidad; calidad en los procesos educativos y niveles de aprendizaje, integración y funcionamiento del sistema educativo. Desafíos cuya expresión clara se basó en tres principios fundamentales: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia.

15 Reimers, 2006, p. 473.

16 Ibíd. p. 13

17SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Acciones hoy, para el México del Futuro.* Obtenido el 10 de noviembre de 2010, de: *http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/pdfs/marco/pdf/nacional_sectorial/otros%20documentos/pronedu.pdf*

Los objetivos estratégicos del *Programa Nacional de Educación*, congruentes con las estrategias del *Plan Nacional de Desarrollo* fueron:

- Ampliar el sistema educativo privilegiando la equidad.
- Proporcionar una educación de buena calidad para atender las necesidades de todos los mexicanos e impulsar el federalismo educativo, la planeación, la coordinación, la integración, la gestión institucional y la participación social.

En el ámbito de la educación básica fue evidente como la desigualdad en el acceso a las oportunidades educativas era uno de los factores de mayor contribución para reproducir la injusticia social. En un sentido autocrítico, las autoridades manifestaron su convencimiento de que los problemas de equidad en la educación son consustanciales al funcionamiento y la estructura del propio sistema educativo, es decir, aunque la búsqueda de la justicia ha sido un propósito declarado de las autoridades desde tiempo atrás y no obstante se han desarrollado esfuerzos para alcanzar una educación de calidad para todos, no resulta menos cierto que el propio sistema, en su funcionamiento inercial, es un factor para sostener la injusticia en educación.

Por lo tanto, la aspiración de una educación básica de calidad se conceptualizó como aquella donde se inscribe el desarrollo de las competencias básicas y el logro de los aprendizajes de los alumnos, como los propósitos centrales así como las metas a las cuales los profesores, la escuela y el sistema dirigen sus esfuerzos.

En este sentido, la implantación de la política educativa nacional en la Educación Básica, se concretó en el establecimiento de tres objetivos estratégicos[18].

Las líneas de acción en el marco de la "Justicia educativa y equidad" implicaron para Educación Especial, establecer el marco regulatorio -así como los mecanismos de seguimiento y evaluación- que habrían de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país, así como garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, que requirieran educación especial y establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes.

Objetivos estratégicos para la Educación Básica 2001-2006

Justicia educativa y equidad

Garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país.

Calidad del proceso y el logro educativos

Garantizar a los niños y jóvenes que cursen la educación básica la adquisición de conocimientos fundamentales, el desarrollo de las habilidades intelectuales, los valores y las actitudes necesarias para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Reforma de la gestión institucional

Reformar el funcionamiento del sistema educativo, con el fin de asegurar la eficacia en el diseño y puesta en marcha de las políticas, su evaluación continua, la eficiencia y transparencia en el uso de los recursos y la rendición de cuentas, para garantizar una política centrada en el aula y la escuela.

18 Ibídem

Estas acciones delimitaron como metas, diseñar en 2002, un modelo de atención dirigido a los niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes y para el año 2004, extender el proyecto de integración educativa a todas las entidades federativas.

Con base en lo anterior, se configuró la política de educación básica a través de seis ejes:

- El aula y la escuela situadas en el centro de las políticas y el funcionamiento del sistema. El fin consistió en garantizar las condiciones que aseguraran el logro de los propósitos educativos y el aprendizaje efectivo de niños y adolescentes.

- Democratización del sistema educativo. Implicó la participación de diversos actores sociales en la generación y discusión de políticas, estrategias de gestión y operación de los distintos niveles de responsabilidad educativa, incluidas las escuelas. Además, configuró una lógica de trabajo que permitiera garantizar la inclusión de la diversidad.

- Federalismo educativo. Constituyó un instrumento fundamental de concertación, acompañamiento e intercambio de visiones, experiencias y propuestas para el diseño de la política educativa y la toma de decisiones, así como el marco de respeto a las soberanías estatales.

- Participación social. Pretendió constituirse en un soporte fundamental para garantizar la corresponsabilidad en el diseño y puesta en marcha, de las políticas educativas y de las acciones de desarrollo en las escuelas.

- Educación de calidad con equidad. La disminución gradual de las desigualdades y de las asimetrías educativas se centró, en garantizar que todos los alumnos alcanzaran niveles satisfactorios de logro, conforme a lo previsto en los planes y programas de estudios, independientemente de sus características de género, raza, lenguaje, cultura, geografía, salud, nivel socioeconómico o capacidad.

- Transparencia y rendición de cuentas. Impulsó la idea de que cada actor debía tener claridad respecto de sus derechos y obligaciones, así como rendir cuentas en términos de los objetivos, las metas y las acciones sustantivas emprendidas.

Unas de las primeras acciones de suma importancia tomadas por la presidencia de la República en materia de atención a grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas fueron: la emisión del Acuerdo para la creación de la *Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social de las Personas con Discapacidad, (ORPISPCD), publicado en el Diario Oficial de la Federación el 4 de diciembre de 2000, y* el Acuerdo para la constitución del *Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad*, publicado el 13 de febrero de 2001, integrado por los titulares de las Secretarías de Desarrollo Social, de Comunicaciones y Transportes, de Educación Pública, de Salud y del Trabajo y Previsión Social, así como del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y del titular de la propia Oficina de Representación, quien lo presidió.

La ORPISPCD fue la encargada de promover la integración de las personas con discapacidad al bienestar social, en igualdad de oportunidades, establecer políticas de coordinación con las dependencias de la administración pública de los tres niveles de gobierno y las organizaciones de la sociedad civil, promover las adecuaciones necesarias al marco jurídico, impulsar la coordinación interinstitucional para mejorar y ampliar la cobertura de los programas de atención a las personas con discapacidad, con énfasis al medio rural y promover el desarrollo de proyectos con apoyo financiero y de cooperación técnica nacional e internacional para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

El Consejo Nacional Consultivo, por su parte, constituyó la instancia máxima para impulsar, orientar y vigilar que los programas sectoriales e institucionales a cargo de las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, encauzaran sus esfuerzos y actividades hacia la atención y resolución de los problemas y necesidades de las personas con discapacidad, en el marco de sus respectivas atribuciones y en coordinación con la Oficina de Representación de la Presidencia de la República[19].

Por otra parte y para dar cumplimiento a las líneas de acción y metas establecidas en el Programa Nacional Educativo, así como para responder a las demandas y propuestas ciudadanas en materia educativa de la población con necesidades educativas especiales, el Gobierno Federal estableció el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*[20], que indicó la ruta para consolidar una cultura de integración y contribuir a la constitución, de una sociedad incluyente donde todos los ciudadanos, hombres y mujeres, tengan las mismas oportunidades de acceder a una vida digna.

Una acción más del Estado Mexicano para dar respuesta al principio de igualdad de oportunidades y garantizar el derecho a la educación en el marco de la integración educativa, lo constituyó la promulgación de la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*[21], el día 11 de junio de 2003. En ésta se define a la discriminación como toda distinción, exclusión o restricción que tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica y condiciones de salud, entre otras.

Por su parte, la *Ley General de las Personas con Discapacidad*[22], publicada el 10 de junio de 2005, en el Diario Oficial de la Federación, constituye el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en nuestro país. Tiene como objeto establecer las bases para la plena inclusión en los diversos ámbitos de la vida de las personas con discapacidad en un marco de igualdad, equidad, justicia social, reconocimiento a las diferencias, dignidad, integración, respeto, accesibilidad y equiparación de oportunidades.

Esta ley definió la Educación Especial como el conjunto de servicios, programas, orientación y recursos educativos especializados, puestos a disposición de las personas con algún tipo de discapacidad, para favorecer su desarrollo integral y facilitar la adquisición de habilidades y destrezas, que les capaciten para lograr los fines de la educación. Asimismo, reconoció a la persona con discapacidad como aquella con alguna deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, la cual limita su capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, y ésta puede ser causada o agravada por el entorno económico y social.

La ley precisó en el Artículo 10 que la educación impartida y regulada por el Estado, deberá contribuir a su desarrollo integral para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes. Para tales efectos, las autoridades competentes establecerán entre otras acciones, la elaboración y fortalecimiento de los programas de educación especial e integración educativa para las personas con discapacidad, además de garantizar la incorporación y oportuna canalización de las personas con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo nacional así

19 Presidencia de la República. *Discapacidad. Objetivos y funciones.* Obtenido el 15 de noviembre de 2010 de:
http://fox.presidencia.gob.mx/discapacidad/?contenido=18021

20 SEP, 2002, *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.* Obtenido el 15 de noviembre de 2010, de:
http://dgfcms.sep.gob.mx:7037/PrioryRetEdB/Materiales/FollInf0910/docs/Areas/BM12/rea3_Comp_Did/Prog_Nal_de_Fort_de_la.pdf

21 *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.* Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de junio de 2003. TEXTO VIGENTE. Última reforma publicada DOF 27-11-2007. Obtenida el 15 de noviembre de 2010, de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf

22 *Ley General de las Personas con Discapacidad.* Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2005. TEXTO VIGENTE. Última reforma publicada DOF 01-08 2008. Obtenido el 15 de noviembre de 2010 de:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPD.pdf

como verificar el cumplimiento de las normas para su integración educativa, alcanzar el acceso de la población sorda a la educación pública, obligatoria y bilingüe, que comprenda la enseñanza del idioma español y la Lengua de Señas Mexicana, establecer el reconocimiento oficial de la Lengua de Señas Mexicana y el Sistema de Escritura Braille, así como implantar programas de capacitación, comunicación e investigación, para ser utilizados en el sistema educativo nacional.

Con la promulgación de la Ley General de las Personas con Discapacidad, nace el *Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONADIS)* cuya finalidad consiste en establecer las bases que promueven su inclusión, dentro de un marco de igualdad. El CONADIS tiene como misión asegurar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad y contribuir a su desarrollo integral e inclusión plena. Para lograr este fin, realiza acciones con participación y coordinación intersecretarial e interinstitucional, con impacto en el marco normativo a nivel nacional para la inclusión de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida[23].

En este contexto, el *Programa de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. 2001-2006* (SSEDF), consideró entre sus objetivos que los servicios educativos brindados por la SSEDF debían orientarse a fortalecer la educación inicial, universalizar la oferta en el nivel preescolar, aumentar el porcentaje de absorción en secundaria, así como reforzar la atención diferenciada a grupos vulnerables.

La SSEDF estableció cuatro ejes de acción para alcanzar un sistema de educación básica de calidad, que brindara igualdad de oportunidades a todos los grupos de la población para:

- Crear escuelas de calidad. Definidas como aquellas en las que se asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados del aprendizaje.
- Cobertura con equidad. Brindar una atención educativa diferenciada para todos los demandantes, de acuerdo a sus necesidades.
- Participación y vinculación con la comunidad. Como propósito para hacer realidad la aseveración de que la educación es un asunto de todos.
- Administración al servicio de la escuela. Lo cual tuvo como finalidad crear un sistema educativo gobernable y eficaz, cerca del usuario que respondiera a las particularidades territoriales del DF.

Siguiendo estos ejes, la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE) en el DF, buscó consolidar el proceso de transformación en la gestión escolar, a fin de cumplir las metas institucionales plasmadas en el programa de la SSEDF.

Dadas las características específicas detectadas en el Distrito Federal se plantearon los siguientes retos: 1. Construir una nueva gestión de la escuela y desde la escuela, donde haya una mayor participación de los alumnos, maestros, padres de familia y directivos; en la cual el instrumento de esta dinámica sea el proyecto escolar. 2. Se desarrolle una evaluación cualitativa, interna y participativa. 3. Se aproveche la oportunidad de contar una amplia oferta cultural. 4. Aumentar la equidad del sistema educativo. 5 Hacer de la educación un asunto de todos; y 6. Elevar la capacidad de gestión en el ámbito escolar.

En el proceso de fortalecimiento de las acciones educativas, la DGOSE realizó un esfuerzo sin precedentes en la coordinación de trabajo y comunicación entre los diferentes niveles de la educación básica en la ciudad, donde la Dirección de Educación Especial participó en un trabajo colegiado. En este contexto, el liderazgo en la

23 Gobierno Federal. *Consejo Nacional para las personas con Discapacidad.* Obtenido el 15 de noviembre de 2010 de: *http://www.conadis.salud.gob.mx/*

DGOSE proyectó que los niveles y modalidades de la educación básica compartieran proyectos y procesos, no obstante las particularidades de cada uno en cuanto a sus metas. De igual manera, introdujo nuevas formas de trabajo colaborativo generadas por un equipo de autoridades comprometidas activamente, en la difusión e implantación de propuestas innovadoras, asumiendo las tareas de la Integración en la Educación Básica, como sustantiva para trasformar la gestión de las escuelas y al mismo tiempo, proyectar la Educación Inclusiva como una responsabilidad de todos los niveles educativos.

Como ha sido señalado, los Artículos 39 y 41 de la *Ley General de Educación*[24] son referentes sustantivos para la educación especial.

El Artículo 39, señala que en el sistema educativo nacional, queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. El Artículo 41, precisa el ser y quehacer de la educación especial.

En relación con este último artículo, sus diversos párrafos han sufrido una serie de reformas, plasmadas en sus diferentes publicaciones en el Diario Oficial de la Federación. La siguiente tabla tiene la intención de contrastar el artículo publicado en 1993 con sus reformas de 2000 y de 2009.

24 *Ley General de Educación.* Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. TEXTO VIGENTE Última reforma publicada DOF 19-08-2010. Obtenida el 10 de octubre de 2010, de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN ARTÍCULO 41 Transformación jurídico-normativa	
La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.	La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. *Atenderá* a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. *Párrafo reformado DOF 12-06-2000, 17-04-2009*
Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.	Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, *mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos*. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, *para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.* *Párrafo reformado DOF 12-06-2000*
	Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos. *Párrafo adicionado DOF 22-06-2009*

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN ARTÍCULO 41 Transformación jurídico-normativa	
	Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. *Párrafo adicionado DOF 22-06-2009*
Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.	La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación. *Párrafo reformado DOF 22-06-2009*

A través de la política educativa nacional, la Dirección de Educación Especial (DEE) en el Distrito Federal, bajo la batuta de Norma Patricia Sánchez Regalado, asumió los compromisos ineludibles de asegurar el derecho a una educación básica de calidad para todos, diversificar las oportunidades de formación para la vida y hacer accesible el trabajo, la inclusión y la formación integral; así mismo, se impuso como tarea prioritaria consolidar un modelo de escuela diferente que tenga dentro de sus objetivos atender a la diversidad.

La DEE impulsó una política educativa centrada en la diversidad como un elemento permanente en los educandos, para atender a cada individuo de acuerdo a sus necesidades y del mismo modo, se enriquezca con dichas diferencias para sentar la base de una sociedad más justa, tolerante e incluyente.

La razón de ser y quehacer de la DEE se focalizó en mejorar la calidad de los procesos en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los Centros de Atención Múltiple-Básico (CAM-B) y Centros de Atención Múltiple-Laboral (CAM-L), con la firme intención de impulsar la transformación de los servicios en el contexto de educación básica, dar respuesta a las necesidades de la sociedad compleja y plural a través de acciones que reduzcan la inequidad de acceso a la educación, atender en la diversidad a los alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad y con aptitudes sobresalientes.

Desde el inicio de la gestión de la licenciada Sánchez Regalado en 2001 se consideró la filosofía de la Inclusión como guía teórico-pedagógica para garantizar una Escuela para Todos y una educación con calidad y equidad.

Las tareas sustantivas de la Dirección de Educación Especial, se concretaron en los siguientes imperativos:

- Asegurar el acceso, la permanencia y el éxito en Educación Básica de la población que presenta necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes.
- Garantizar el funcionamiento de los servicios de Educación Especial para brindar una atención educativa con calidad, pertinencia y equidad social.

- Fortalecer conjuntamente con los niveles de Educación Básica, el proceso de integración educativa.

- Promover la participación social, interinstitucional, intersectorial y la vinculación con organismos nacionales e internacionales.

El proyecto de la Dirección de Educación Especial planteó, como se mencionó anteriormente, la inclusión educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes, como un reto que implicó la conjunción de esfuerzos entre niveles y modalidades, para lograr una educación para todos con calidad y equidad.

Las líneas estratégicas para alcanzar este propósito se inscribieron en: 1. Ofrecer una atención de calidad para dar respuesta a la diversidad y lograr una mayor calidad en los servicios educativos; 2. Impulsar la atención de las necesidades educativas especiales en vinculación entre niveles y modalidades educativas de Educación Básica, y 3. Consolidar el reordenamiento de los servicios educativos a partir de establecer una plataforma operativa para la atención de la población educativa.

En este marco, la DEE elaboró en el año 2002 la colección *Estrategias Didácticas*[25] cuyo propósito se centró, en proponer diversas acciones para dar respuesta a los criterios de

Publicaciones de la primera década del milenio

equidad y calidad, constituyéndose en documentos de apoyo para la implantación de estrategias innovadoras en el proceso educativo de alumnos con discapacidad visual, auditiva e intelectual; ofreciendo orientaciones respecto a la elaboración del *Plan de Trabajo de la USAER* y del *Proyecto Escolar en CAM Básico*, por lo que sus principales destinatarios fueron los profesionales de la educación especial.

En este contexto de innovación e impulso a los principios de la Educación Inclusiva, la DEE publicó los *Lineamientos Técnico Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial*[26], con la finalidad de orientar y guiar la organización de la atención educativa, la planificación didáctica y la evaluación, así como delimitar un marco común para el trabajo de los servicios en las regiones del Distrito Federal. El documento cobró

25 La colección "Estrategias Didácticas" está formada por cinco títulos: *"Los Ábacos, Instrumentos Didácticos"*, *"Situaciones Didácticas para Alumnos con Discapacidad Intelectual o Discapacidad Auditiva"*, *"Plan de Trabajo de la USAER: Orientaciones para su Elaboración"*, *"Experiencias en la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas con Alumnos con Discapacidad Intelectual y Auditiva"* y *"Adecuaciones al Fichero de Matemáticas para Niños Débiles Visuales, Primer Grado"*, cuyas referencias son citadas en la bibliografía.

26 Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial. 2002, *Lineamientos Técnico Pedagógicos...* 236 pp.

relevancia por ser una guía para la labor educativa y un medio, para fortalecer la tarea docente y los aprendizajes de los alumnos. Por lo tanto, visualizó un escenario educativo estructurado y diversificado para impulsar decididamente la atención a la diversidad con calidad y como posibilidad de recuperar, los recursos de los profesionales para la inclusión educativa de los alumnos.

En los *Lineamientos* se establecen una serie de capítulos para cada uno de los servicios, USAER, CAM-Básico y CAM-Laboral, donde se puntualiza la especificidad y particularidad de cada uno de ellos. Finalmente, en el documento se reitera la necesidad de orientar los esfuerzos técnicos y organizativos, con la finalidad de contar con un servicio de calidad para todos aquellos educandos que por alguna causa, se enfrentan a condiciones de inequidad, rechazo y segregación.

Por ello, en los servicios de la Dirección de Educación Especial se impulsó una serie de condiciones operativas y técnicas, por medio de las cuales, los procesos educativos posibilitaran una formación de los alumnos que diera respuesta a un mundo cambiante y revolucionado por la ciencia, la tecnología, las comunicaciones, pero aún así, marcado por la desigualdad y la pobreza no sólo económica sino cultural y de valores, en sociedades donde se etiqueta a muchos como "diferentes".

A través del cuadernillo *Educación Especial en el Distrito Federal, Calidad con Equidad. "Una Escuela para Todos"*[27], publicado en 2003, la DEE se definió como la unidad técnico operativa y administrativa, responsable de atender a los educandos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, a través de sus diferentes servicios: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), Centro de Atención Múltiple Básico y Laboral (CAM-B y CAM-L) y la Unidad de Orientación al Público (UOP).

El cuadernillo es un material de información con una mirada panorámica de las políticas educativas de la DEE; el documento fue un esfuerzo importante para contribuir a la construcción de una escuela como espacio donde se ejerciera el aprendizaje significativo y cooperativo, la colaboración entre docentes, así como la retroalimentación entre padres y maestros.

Este material, formó parte de un conjunto de estrategias, recursos especializados puestos a disposición del sistema educativo en la aspiración de que todos los alumnos pudieran acceder al currículum de la educación básica.

Este texto resaltó la importancia de la corresponsabilidad entre la educación especial y la educación regular, bajo la premisa de dar respuesta a la diversidad y coadyuvar en el proceso de lograr una mayor calidad en los servicios educativos, en el marco de la educación básica en el Distrito Federal. Por otra parte, explicitó en un documento oficial, el tránsito del proceso de Integración Educativa a los principios de la Inclusión. Esto es, construir una escuela donde se eduque con calidad haciendo énfasis en la equidad.

En este sentido, principios como equidad y justicia se inscribieron en la política educativa de la DEE bajo la razón de que todos los seres humanos necesitan condiciones idóneas para vivir y desarrollarse sin distinción de raza, género, sexo, religión, condición psicológica o física; y por otro lado, fue preciso formar un sujeto con la necesidad de establecer relaciones sociales en una multiplicidad de contextos.

Bajo las consideraciones anteriores, transitar de la Integración a los principios de la Inclusión no fue un mero eufemismo; por el contrario, implicó una reconceptualización en el contexto de una sociedad basada en la equidad, la justicia y la igualdad de oportunidades para asegurar:

27 Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial, 2003, *Educación Especial en el Distrito…*, 73 pp.

- Una mejor calidad de vida para todos, sin discriminación de ningún tipo.
- El reconocimiento y aceptación de la diversidad como fundamento para la convivencia social.
- La dignidad de los sujetos, sus derechos, autodeterminación, su contribución a la vida comunitaria y su pleno acceso a los bienes sociales y culturales.

El siguiente gráfico enmarca esta transición y posiciona a la DEE totalmente en la Inclusión[28].

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Es asumida en el ámbito de la educación especial	Involucra al sistema educativo nacional
La diversidad como responsabilidad de educación especial	La diversidad como responsabilidad del sistema educativo nacional
Coexistencia de los modelos de atención	Conjunto de servicios y apoyos para los alumnos que lo requieran, aporta recursos especializados (humanos, conceptuales, metodológicos), para mejorar la calidad
La preocupación es la integración	La preocupación es la educación
Derecho a la educación para todas las personas con discapacidad	El derecho de los niños, niñas y jóvenes, de aprender juntos independientemente de sus condiciones

El cuadernillo finalmente, condensa los proyectos de investigación y los programas de la Dirección de Educación Especial en el ámbito institucional e interinstitucional, así como en el ámbito internacional.

Una última consideración en el tema de política educativa de las autoridades de la SEP, fue la publicación en el Diario Oficial de la Federación, del *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*[29], el 21 enero de 2005; donde se estableció que a través de las direcciones generales de la Subsecretaría de Educación Básica, se realizarían las acciones específicas para apoyar la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales, así como la elaboración de programas y acciones para atender las necesidades educativas de los grupos vulnerables.

Estas instancias serían la Dirección General de Materiales Educativos a través de la elaboración, diseño y actualización permanente -en coordinación con la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio- de materiales y auxiliares didácticos, para la actualización y capacitación de docentes de educación inicial, especial y básica.

Correspondió a la Dirección General de Desarrollo Curricular la responsabilidad de proponer innovaciones a los contenidos y métodos educativos, para la aplicación de los planes y programas de estudio de la educación inicial, especial y básica, en sus diferentes niveles y modalidades, proponer lineamientos para la publicación de libros y ediciones periódicas de la secretaría, en materia de educación inicial, especial y básica en sus diferentes modalidades, así como para el intercambio de publicaciones educativas con otras instituciones. Finalmente, desarrollar en coordinación con las entidades y unidades administrativas competentes, programas y acciones para atender necesidades educativas de los grupos vulnerables.

28 Tomado del cuadernillo Educación Especial en el Distrito Federal. *Educación con Calidad. Una Escuela para Todos.* 2003

29 *Reglamento Interior de la Secretaria de Educación Pública.* Reglamento publicado en el diario oficial de la federación, el viernes 21 de enero de 2005. Obtenido el 3 de noviembre de 2010 de: *http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/reglamento_interior_sep.htm*

Por otro lado, la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), tuvo como cometido situar en las *Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional*, los criterios para asegurar la atención en los planteles de educación preescolar, primaria y secundaria, de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, a través de promover la elaboración de la evaluación psicopedagógica y su informe, así como de la propuesta curricular adaptada y el seguimiento de la misma.

Por su parte, la Dirección General de Planeación y Programación (DGPP) incorporó a los cuestionarios estadísticos de la serie 911[30], como anexo, el Cuestionario de Integración Educativa; con la finalidad de recabar información precisa sobre la atención a alumnos que presentan necesidades educativas especiales en niveles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y normal, que permita realizar acciones para elevar la calidad de la respuesta educativa. El mismo fin se persigue al utilizar los formatos de inscripción y acreditación para las escuelas de educación primaria y secundaria, elaborados conjuntamente por la DGAIR y la DGPP.

El *Reglamento Interior de la SEP* de 2005, marcó la reestructuración que impactó la organización de las instancias educativas en el Distrito Federal. La Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal se transformó en un órgano desconcentrado denominado Administración Federal de los Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), el cual se encargó, a partir de ese momento, de la prestación de los servicios de educación inicial, básica -incluyendo la indígena y especial-, normal y para adultos, en escuelas con sostenimiento público, además de supervisar el funcionamiento de las escuelas privadas. La AFSEDF cuenta con facultades específicas y competencias decisorias, que le permiten generar mayor eficiencia y eficacia en la prestación de los servicios, garantizando una educación pública laica, gratuita y obligatoria, con calidad y equidad. En la estructura se mantuvo la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal y sus dependencias de nivel inicial, preescolar, primaria, secundaria, especial y de adultos.

Los primeros seis años de la década del nuevo milenio, marcaron para la Dirección de Educación Especial, momentos intensos para concretar los postulados de la política educativa internacional; implicaron la presencia de un liderazgo fortalecido para coordinar la implantación de los principios de la Educación Inclusiva, un fuerte compromiso institucional para crear las condiciones de un trabajo articulado con los niveles de la educación básica y una garantía del derecho inalienable de la educación de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

La Dirección de Educación Especial en este tramo histórico, mantuvo una presencia significativa en el D.F. y una proyección nacional e internacional, siempre con la mirada puesta en sentar los cimientos de una educación respetuosa de la diversidad, preocupada por la calidad y equidad, sensible ante las exigencias que devienen de la Inclusión Educativa.

2006-2010:
Cuatro años de Gobierno del presidente
Felipe Calderón Hinojosa

Como candidato a la presidencia, Felipe Calderón presentó dos documentos en los que definió las acciones a realizar en relación con el sector educativo: *Cien acciones en los primeros cien días de gobierno y Transformación Educativa*. En éste último planteó tres condiciones fundamentales para que las escuelas sean de excelencia

30 Cuestionarios aplicados en los Centros Escolares, que permiten obtener información estadística de inicio y fin de curso de cada ciclo escolar. Contemplan el número y nombre de la localidad, clave del centro de trabajo, zona escolar, estructura del centro de trabajo por grado, número de alumnos, personal por función y aulas. Son instrumentos requisitados por los Directores de las escuelas y el procesamiento de la información obtenida es relevante para el diseño de la planeación educativa.

o escuelas de “diez”: garantizar el acceso al sistema educativo en todos sus niveles, mejorar la calidad y que los estudiantes “aprendan a aprender” para estar al día en la información y los nuevos conocimientos. De acuerdo con este documento, para el cumplimiento de las acciones mencionadas deberían cubrirse tres exigencias: la pertinencia de los conocimientos impartidos, que permitan el aprendizaje a lo largo de la vida; el financiamiento y finalmente, el aumento de la cobertura.

Las acciones propuestas por Felipe Calderón para alcanzar en la educación básica de México escuelas de “diez”, fueron: 1. Promover la creación de un fondo de financiamiento educativo para la educación básica, con recursos de la federación, estados, municipios y participación social; 2. Actualizar y mejorar los contenidos curriculares y métodos de enseñanza, enfocándolos al aprendizaje continuo y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos; 3. Garantizar la formación continua de los maestros y la realización de evaluaciones constantes y confiables del sistema educativo, estableciendo estímulos económicos y técnicos a las mejores escuelas y maestros; 4. Otorgar mayor autonomía a las escuelas, promover la rendición de cuentas y fomentar la participación de los padres de familia; 5. Promover la igualdad de oportunidades educativas entre grupos vulnerables de la población; 6. Invertir en infraestructura y material educativo de vanguardia para que nuestros niños, niñas y jóvenes puedan integrarse a la “Sociedad del conocimiento”. 7. Ampliar la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria; 8. Impartir una educación con formación integral, impulsora de valores democráticos, cívicos, de cuidado al medio ambiente, deportivo, artístico y el gusto por la lectura; 9. Establecer la opción de escuelas de educación básica con horario extendido; 10. Garantizar escuelas seguras, sin drogas y sin violencia[31].

Como presidente de la República, Felipe Calderón Hinojosa, ha mantenido en el ámbito de lo educativo, la ruta trazada por su predecesor, subrayando las ventajas de continuar y profundizar los programas de la administración foxista. En el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*[32] del Gobierno Federal, se asume como política pública la igualdad de oportunidades; se subraya que el desarrollo humano y el bienestar de las personas, tanto de quienes viven en condición de pobreza, como del resto de los mexicanos, constituyen el centro de la acción gubernamental. En específico, se plantean cuatro objetivos y estrategias encaminadas a lograr la transformación educativa, con el fin de mejorar las oportunidades de la niñez y la juventud de México.

Poniendo especial énfasis en la atención de los sectores de la población menos favorecidos, las diferentes instancias involucradas en el proceso educativo nacional: la Secretaría de Educación Pública, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, la Dirección General de Operación de Servicios Educativos y la Dirección de Educación Especial, establecen sus objetivos en total alineación con los planteamientos del Gobierno Federal de modo que, como resultado de un proceso sinérgico, contribuyen desde su ámbito de responsabilidad a la construcción de escuelas inclusivas.

El *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*[33] de la Secretaría de Educación Pública, centra su política en el logro de las metas de cobertura y calidad educativa, desarrollo tecnológico, prosperidad, equidad entre regiones, competitividad y transparencia. Particularmente en el objetivo educativo 2, establece como línea estratégica, la necesidad de articular la oferta de servicios dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad, con un nuevo marco de responsabilidades, para asegurar mejores niveles de cobertura y logro educativo en estos grupos.

31 Observatorio Ciudadano de la Educación. Debate educativo 29. *Propuestas educativas de la nueva administración*. Obtenido el 27 de noviembre de 2010, de http://www.observatorio.org/comunicados/8a3df31d2b0.pdf

32 Poder Ejecutivo Federal. 2007, 323 pp.

33 Secretaría de Educación Pública, 2007, *Programa Sectorial*...64 p

Dr. Luis Ignacio Sánchez Gómez, Administrador Federal de Servicios Educativos en el D.F., inaugura el Centro de Recursos de Información y Orientación (CRIO). Lo acompañan el Lic. Antonio Ávila Díaz y la Lic. Patricia Sánchez Regalado

Por su parte, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, con el liderazgo del doctor Luis Ignacio Sánchez Gómez, a través de la planeación de políticas, plantea cuatro objetivos estratégicos, donde se reconoce a la escuela como centro del sistema educativo; se visualiza el uso regular de las evaluaciones educativas y de la evaluación de la calidad del aprendizaje, como el referente para la mejora. Para lograrlo, pone particular empeño en el mejoramiento y desarrollo del sistema de innovación y el fortalecimiento académico.

La Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE) a través de su director, el licenciado Antonio Ávila Díaz, establece siete objetivos en su planeación estratégica para cumplir con el cometido de organizar, operar, supervisar y evaluar los servicios de educación inicial, especial, preescolar, primaria, secundaria y para adultos, en las delegaciones del Distrito Federal (a excepción de Iztapalapa). Sus acciones, han impulsado el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre los niveles y modalidades educativas en el DF, centrando su interés en los principios de la Educación Inclusiva, como una filosofía educativa que se articula con la esencia de los planteamientos sustantivos de su planeación.

En las siguientes tablas se muestra claramente, la alineación entre los objetivos de cada una de las instituciones[34].

34 Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Dirección de Educación Especial, *Agenda de Trabajo 2010-2011*

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012	Programa Sectorial de Educación 2007-2012 Objetivos	Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F. Líneas Estratégicas	Objetivos DGOSE
Eje 3 de Políticas Públicas: igualdad de oportunidades Objetivos Educativos:	1. Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.	2. Evaluación de la calidad del aprendizaje. Comunicación y uso regular de evaluaciones educativas. 3. Desarrollo del sistema de innovación y fortalecimiento académico.	1. Mejorar los resultados educativos, con base en la transformación pedagógica. 3. Mejorar la calidad y ampliar la cobertura de los servicios educativos para población vulnerable.
1. Elevar la calidad educativa	2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.	3. Desarrollo del sistema de innovación y fortalecimiento académico. 4. Servicio de apoyo educativo para padres y tutores.	5. Impulsar acciones que fortalezcan el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad. 2. Activar la función técnico-pedagógica del supervisor escolar para que acompañe y asesore el trabajo docente de acuerdo con las necesidades de los alumnos.
2. Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas.	3. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares de aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.	3. Desarrollo del sistema de innovación y fortalecimiento académico.	7. Fortalecer la formación profesional de docentes, directivos y personal técnico de tal manera que permita la operación de los programas y la atención a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
3. Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida.	4. impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.	1. La escuela como centro del sistema educativo. 3. Desarrollo del sistema de innovación y fortalecimiento académico. 4. Servicio de apoyo educativo para padres o tutores.	4. Promover una formación integral de los estudiantes que les permita desarrollarse en las distintas esferas y enfrentar diversas situaciones de su vida cotidiana.
	5. Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.	Se relaciona con la Educación Media Superior y Educación Superior.	
4. Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo.	6. Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de los alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.	1. La escuela como centro del Sistema Educativo. 3. Desarrollo del sistema de innovación y fortalecimiento académico.	6. Impulsar que la gestión escolar e institucional centre su interés en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos. 8. Gestionar y garantizar la aplicación adecuada de los recursos humanos, materiales y financieros para la mejora de los servicios educativos.

Alineación de Objetivos de la
Dirección General de Operación de Servicios Educativos y la
Dirección de Educación Especial

Objetivos Dirección General de Operación de Servicios Educativos	Objetivos Estratégicos de la Dirección de Educación Especial
1. Mejorar los resultados educativos, con base en la transformación pedagógica.	1. Fortalecer los procesos de gestión escolar e institucional como elementos que permitan la transformación de los servicios educativos.
3. Mejorar la calidad y ampliar la cobertura de los servicios educativos para población vulnerable.	
6. Impulsar que la gestión escolar e institucional centre su interés en el aprendizaje de los alumnos.	
8. Gestionar y garantizar la aplicación adecuada de los recursos humanos, materiales y financieros para la mejora de los servicios educativos.	
2. Activar la función técnico-pedagógica del supervisor escolar para que acompañe y asesore el trabajo docente de acuerdo con las necesidades de los alumnos.	2. Desarrollar programas y estrategias específicas para la atención educativa de la población que presenta discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes.
4. Promover una formación integral de los alumnos que les permita adquirir las competencias necesarias para enfrentar diversas situaciones de su vida cotidiana.	
7. Fortalecer la formación profesional de docentes, directivos y personal técnico pedagógico que permita la operación de los programas y atención a las necesidades de los alumnos.	3. Promover la formación permanente de los docentes, directivos, asesores técnicos y apoyos administrativos como un elemento de mejora para la atención educativa que se brinda en los servicios de Educación Especial.
5. Impulsar acciones que fortalezcan el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad para sumar esfuerzos en beneficio de la formación de los alumnos.	4. Fomentar la participación social y vinculación institucional para que contribuyan de manera más eficiente en los procesos educativos.

Con la firma de la *Alianza por la calidad de la educación*[35] entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, el 15 de mayo de 2008, se estableció el propósito de impulsar una transformación por la calidad educativa a través de 10 procesos prioritarios. En relación con el bienestar y desarrollo integral de los alumnos y específicamente para mejorar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno, se acordó la atención a los niños en condiciones de vulnerabilidad en los programas de desarrollo social y la atención a niños con discapacidad, aptitudes sobresalientes y talentos específicos.

35 Gobierno Federal-SEP-SNTE, 2008, 13 p.

La consecuencia del acuerdo, implicó garantizar la atención de niños con necesidades educativas especiales y la exigencia de actualizar de inmediato, los modelos de atención y a partir del ciclo escolar 2008-2009, atender la demanda del servicio.

En este contexto de planeación estratégica de las políticas públicas educativas, la Dirección de Educación Especial, como unidad administrativa de la DGOSE dependiente de la AFSEDF de la SEP, en su *Programa General de Trabajo 2008- 2012*[36] a través de sus cuatro objetivos estratégicos, fortalece la organización, el desarrollo de estrategias específicas, el desarrollo profesional y la vinculación institucional. Para alcanzar las metas propuestas, el programa se encuentra articulado con el *Sistema Integral de Evaluación de Procesos y Proyectos Educativos* (SIEPPE).

El propósito principal del programa, en el marco de la Educación Inclusiva consiste en:

> "...contribuir a elevar la calidad de la atención que se brinda mediante acciones que favorezcan la renovación de la gestión institucional, poniendo especial atención en el mejoramiento de la planeación, el seguimiento de las acciones y la rendición de cuentas técnico pedagógicas centradas en los logros de aprendizaje alcanzados por las y los alumnos a partir de la documentación y sistematización del trabajo, como una estrategia fundamental para dirigir los cambios académicos y organizativos que demanda la sociedad actual y la gran responsabilidad que plantea atender a la diversidad procurando dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de las y los alumnos y, por las características de Educación Especial, a aquéllos que presentan discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes, como un reto que implica la conjunción de esfuerzos con la Educación Básica".

En este programa de trabajo se plasman ideas e inquietudes de los integrantes de esta dirección y se proyectan acciones de mejoramiento, para asegurar su rendimiento con la generación de resultados a mediano plazo. El programa orienta la labor de los equipos en sus diferentes ámbitos de acción, sin perder de vista la finalidad última de elevar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes de las y los estudiantes que presenta discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes.

Tanto la relevancia como la pertinencia del programa, se inscriben en su misión, visión y valores, los cuales le dan sentido institucional a su quehacer cotidiano.

MISIÓN	VISIÓN
Institución Educativa Inclusiva que brinda con equidad e igualdad de oportunidades educativas, servicios escolarizados, de formación laboral y de apoyo a la educación básica para niños, niñas y jóvenes que presentan discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes.	Somos una institución pública que atiende profesionalmente a la diversidad, a los padres de familia y docentes de la educación básica, para la transformación de los servicios educativos hacia una gestión inclusiva.

VALORES

Respeto: Entendemos este valor, como una disposición de aceptar y aprender de las diferencias de las personas.

Responsabilidad: Entendemos este valor, como una disposición de disciplina en el trabajo y un compromiso pleno de entender y satisfacer las necesidades de nuestros beneficiarios.

Honestidad: Entendemos este valor, como el manejo escrupuloso de los recursos, así como el ser coherente entre el hacer y el decir.

Actitud de servicio: Estamos comprometidos con la atención de la demanda social y de nuestros beneficiarios; por encima de las necesidades personales o de grupo, dentro de la estructura administrativa.

36 Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal-Dirección de Educación Especial, 2008, *Programa General*...op.cit., 44 p.

Un hecho contundente de la Dirección de Educación Especial es su compromiso por la plena inclusión de los alumnos y alumnas a la educación, al desarrollar prácticas escolares que permitan eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación y con ello, hacer realidad el derecho de todos a una Educación Inclusiva, con una mirada de educar en y para la diversidad. Este planteamiento tiene una implicación directa en la capacidad, responsabilidad y compromiso de un cambio de esquemas de los involucrados, al dar la oportunidad de construir una escuela que responda a la diversidad.

En ese sentido, la Educación Inclusiva es reconocida como un proyecto educativo y de transformación social, como una respuesta a una realidad imperante en la sociedad y más concretamente en las aulas, con un nuevo modo de entender la educación y por lo tanto, de entender a la escuela.

Dos acciones de política educativa de la DEE cobran relevancia, por sus implicaciones en el fortalecimiento de los procesos educativos en el marco de la Educación Inclusiva, la transformación del Modelo de Gestión y la *Reforma Integral de la Educación Básica a*l ofrecer la ocasión para innovar en los procesos de atención a los sujetos de educación especial.

La primera de ellas, implica para la DEE colocar el énfasis en el desarrollo de la propuesta curricular vigente a nivel nacional, fortaleciendo el Modelo de Atención del Centro de Atención Múltiple (CAM) y de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). La necesidad de orientar hacia una nueva gestión, ha tomado como base la planeación estratégica que metodológicamente, se construye y opera a través del *Plan Estratégico de Transformación Escolar* (PETE), particularmente para el CAM e incide en el respaldo que la USAER brinda en los contextos escolares, al participar activamente en la construcción del proyecto educativo de las escuelas.

Con lo anterior, en agosto de 2009, se implanta *El Modelo de Atención de los Servicios Educativos de Educación Especial en el Distrito Federal*, el cual marca la directriz para dar respuesta a las diferentes necesidades y características de la población y fortalece el trayecto formativo de la educación básica. Considera las estrategias específicas para que los alumnos desarrollen competencias para la vida y el trabajo, desde la primera infancia y a lo largo de la educación básica; impulsa estrategias pedagógicas acordes a las necesidades de la población escolar en general y particularmente para las y los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación o cualquier situación de vulnerabilidad.

Publicaciones de la primera década del milenio

En síntesis, la concreción del *Modelo de Atención de los Servicios Educativos de Educación Especial en el Distrito Federal*, condensa la aspiración de una educación para todos, como un medio para la inclusión social de las nuevas generaciones, al lograr dar respuesta a la diversidad.

La segunda acción de suma importancia, deviene de la implantación del Modelo de Atención y se inscribe en la apertura de la educación secundaria en los Centros de Atención Múltiple, como una oferta educativa para fortalecer la formación integral de los alumnos con discapacidad y retos múltiples. La implantación de este nivel en los CAM, se fundamenta como elemento esencial de un trayecto formativo. No se encuentra situado en la tradicional organización de una escuela secundaria regular, por el contrario, su esencia prioriza la formación de competencias para la vida y su organización curricular, está orientada por los planteamientos de la *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB), la cual incorpora los campos formativos que agrupan las asignaturas afines y por lo tanto, factibles de abordarse desde la perspectiva de enfoques globalizadores.

La implantación de la secundaria está situada en el marco de la Educación Inclusiva, al diversificar la oferta educativa para la población que asiste a los Centros de Atención Múltiple, permitiendo ejercer el derecho a la educación y representando una condición de transitoriedad a la Educación Básica Regular. Indudablemente, esta propuesta de la DEE, precisa de la aprobación del sistema educativo nacional por parte de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), para efecto de control escolar.

La primera década del nuevo milenio, ha puesto de manifiesto el reconocimiento de que la Dirección de Educación Especial forma parte sustantiva de la educación básica en el Distrito Federal. El compromiso institucional para hacer realidad las exigencias y aspiraciones de la política educativa, se evidencia en su participación en tres programas de carácter federal: el *Programa Escuelas de Calidad; Programa Nacional de Lectura y el Programa de Escuelas de Tiempo Completo.* La participación de los Centros de Atención Múltiple de la DEE en el *Programa Escuelas de Calidad* (PEC), ha instaurado un modelo de gestión con enfoque estratégico, orientado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente, atendiendo con equidad a la diversidad, apoyándose en un esquema de participación social, cofinanciamiento, transparencia y rendición de cuentas.

Para la DEE ha sido de suma relevancia, asumir decididamente el sentido estratégico del PEC toda vez que ha impulsado en cada CAM, una cultura de la planeación, la evaluación y la rendición de cuentas en el marco de la gestión estratégica, para la mejora continua de las prácticas pedagógicas, organizativas, administrativas y de participación social, que incidan en el mejoramiento permanente de los aprendizajes.

Otro de los programas donde la DEE y sus profesionales se han involucrado de forma activa, es el *Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica* (PNL). El impulso que se le ha dado en los servicios de CAM y USAER, está centrado en mejorar las competencias comunicativas de los alumnos atendidos y favorecer el cambio escolar, a través de una política de intervención en la cual, se asegura la presencia de materiales de lectura para apoyar el desarrollo de hábitos lectores y escritores de alumnos y maestros.

A través del PNL, los profesionales de la DEE realizan una práctica en concordancia con los docentes de la educación básica, para formar usuarios competentes de la cultura escrita. Las prácticas de lectura y escritura se vivencian cotidianamente para garantizar las condiciones de uso y producción de materiales escritos, en el marco de los proyectos de enseñanza y aprendizaje, para hacer posible la formación de lectores y escritores autónomos. Al mismo tiempo, los

alumnos conocen y valoran la diversidad étnica, lingüística y cultural de México. Por otra parte, la tarea de los docentes, ha posibilitado consolidar espacios para apoyar la formación y la interacción de los diversos mediadores del libro y la lectura (maestros, padres y promotores culturales).

Para la DEE es sumamente importante el fortalecimiento del PNL en los servicios, porque constituye un apoyo imprescindible al desarrollo curricular y al mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Sus acervos bibliográficos, abren en los alumnos la perspectiva de adentrarse en el mundo de las letras, a través de la imaginación, el placer, el juego, la fantasía, la ciencia, la creatividad y el arte.

En relación con el *Programa de Escuelas de Tiempo Completo a través del Acuerdo 475*, publicado el 31 de diciembre de 2008, fueron emitidas las reglas de operación del mismo, incrementando el horario escolar a 1,200 horas anuales, con el afán de ofrecer mejores y más variadas oportunidades de aprendizaje y así, promover el cumplimiento de los propósitos educativos, para aproximarnos al logro de los rasgos del perfil de egreso de la educación básica[37].

En el ciclo escolar 2009-2010, se implanta este programa en tres Centros de Atención Múltiple del D.F.: CAM No. 68, CAM No. 31 y CAM No. 66 de las actuales Coordinaciones Regionales No. 2, 4 y 5 respectivamente. Para el ciclo escolar 2010-2011, el número de servicios participantes se incrementó de forma significativa a un total de 52 CAM de las cinco Coordinaciones Regionales que operan en la actualidad (2010). Para la DEE el programa constituye una fortaleza al considerar a la escuela, como el lugar donde todos aprenden y, al extender la jornada escolar, se amplían las oportunidades de aprendizaje de las niñas, los niños, las y los adolescentes, contribuyendo así, a mejorar los resultados educativos, además de desarrollar y fortalecer el currículo nacional. Finalmente el programa propicia el logro de aprendizajes con calidad y atiende de manera sostenida y con equidad, las dificultades y necesidades que se les presentan a todos los alumnos.

En este sentido, la DEE como parte de la educación básica en el DF, suma sus esfuerzos para contribuir a la formación de los alumnos, a través de una educación integral que se caracteriza por fortalecer los valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos.

Hacia el cierre de la década, es evidente como la Dirección de Educación Especial ha tenido avances significativos en torno a la Integración Educativa; sin embargo, el reto en la actualidad es fortalecer la Educación Inclusiva y contribuir positivamente, al deseo universal de tomar conciencia de que la diversidad la formamos todos y tanto el compromiso como la tarea para lograrla, implica a la sociedad en su conjunto.

Valorar esta década, significa para la Dirección de Educación Especial el reconocer que la Educación Inclusiva constituye un desafío permanente, desafío en el cual sus servicios pueden constituirse como promotores de cambio, como detonadores de la mejora y transformación de las prácticas escolares.

El trabajo institucional de la DEE y de sus profesionales, representa un modo de sentir, de pensar, de ser y de hacer educación. No certifica, ni mucho menos determina calidad alguna. Proyecta tan sólo un compromiso profesional que es a la vez compromiso social, al construir la posibilidad de imaginar y contribuir a crear una educación diferente.

5.1.3. Estructura y liderazgo de la Dirección de Educación Especial

Durante el decenio, Norma Patricia Sánchez Regalado ha asumido el liderazgo de la Dirección de Educación Especial en dos periodos, el primero de marzo de 2001 a mayo de 2005 y el segundo de febrero

37 Secretaría de Educación Pública, 2009, *Supervisión y asesoría...*

de 2008 a la fecha. Su formación profesional así como su amplia experiencia laboral en los ámbitos nacional e internacional, le confieren el conocimiento y liderazgo de esta institución.

La trayectoria profesional de Patricia Sánchez Regalado, inicia como profesora en Educación Preescolar, seguida de una licenciatura en Educación Especial. Realizó una especialidad en Atención a Niños Preescolares con Alteraciones en el Desarrollo, en la ciudad de México y un diplomado en Integración Educativa en la Universidad Camilo José Cela, de Madrid, España. Tiene el grado de máster en Democracia y Educación en Valores en Iberoamérica por la Universitat de Barcelona y es candidata a título de doctorado sobre Diversidad e Igualdad en la Educación, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, España.

A su formación continua y permanente, se suma una experiencia laboral amplia: ha asumido diversas responsabilidades en la Secretaría de Educación Pública (SEP) entre las que destacan la Dirección de Educación Especial (DEE), la Dirección Técnica de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI), la Asesoría Técnica en la Oficina de Asesores del Secretario de Educación Pública así como la Secretaría Particular y la Coordinación de Proyectos Internacionales en Integración Educativa, de la Dirección General de Relaciones Internacionales de la SEP.

Ha encabezado la Coordinación General de Proyectos sobre Integración Educativa de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Actualmente conduce la Coordinación General del Proyecto "La Educación Inclusiva en la Región Mesoamericana" del Programa Mesoamericano de Cooperación. Asimismo, es representante de México ante la Red Iberoamericana de Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE). Por otra parte, ha impartido conferencias magistrales en países como España, Austria, Perú, Colombia y Bolivia; representó al país como integrante de la

Lic. Norma Patricia Sánchez Regalado, Directora de Educación Especial

Delegación Mexicana ante la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en Ginebra, Suiza presentando el *Informe Nacional sobre los Derechos de los Niños.*

En lo que respecta a publicaciones, escribió los artículos *Recursos materiales y didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y El diseño del aula en los procesos de aprendizaje* para la Enciclopedia Pedagógica de España. También ha coordinado diversas publicaciones y colecciones internacionales con temáticas enfocadas a la Discapacidad, a la Educación Especial y a la Educación Inclusiva.

Al interior de la Dirección de Educación Especial, ha promovido la puesta en marcha de proyectos de investigación, concretando sus resultados en publicaciones y videos con la finalidad de impactar sustantivamente en el proceso de atención de los alumnos. Entre los proyectos de investigación impulsados, destacan[38]:

- Educación bilingüe para el niño sordo.
- Educación sexual, equidad de género y prevención de adicciones.
- Propuesta para impulsar la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales en los CAM Primaria.
- Fortalecimiento de las habilidades lectoras en los niños con discapacidad en CAM Básico.
- Proyecto de investigación e innovación: Integración Educativa.

Algunas de las publicaciones que se han realizado en la DEE a partir de su gestión han sido las siguientes[39]:

- *Lineamientos Técnico Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial. 2002.*
- *Educación Especial en el Distrito Federal. Educación con Calidad. "Una Escuela para Todos". 2003.*
- *Diccionario Español - Lengua de Señas Mexicana (DIELSEME). Estudio Introductorio al Léxico de la LSM. 2004*
- *DIELSEME 2 Diccionario Lengua de Señas Mexicana, 2010*
- *Himno Nacional en Lengua de Señas Mexicana, 2010*
- *Colección Estrategias Didácticas 2002:*

  -Los Ábacos. Instrumentos Didácticos.

  -Adecuaciones al Fichero de Matemáticas para niños Ciegos y Débiles Visuales.

  -Experiencias en la Enseñanza de las Matemáticas con Alumnos con Discapacidad Intelectual y Auditiva. (compilación de tres experiencias docentes).

  -Situaciones Didácticas para Alumnos con Discapacidad Intelectual y Auditiva.

  -Plan de Trabajo de la USAER: orientaciones para su elaboración.

- *Colección de Estrategias Didácticas, 2004.*

  -Sistematización de la Experiencia de la USAER en Educación Secundaria.

  -Aprendiendo a Contar. Cuadernillo de Evaluación.

  -El Placer de la Lectura en Niños con Discapacidad en el Centro de Atención Múltiple.

  -Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales en los Centros de Atención Múltiple-Primaria

  -Aprendiendo a Contar. Situaciones Didácticas para Alumnos con Discapacidad Intelectual.

- *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial CAM y USAER. Documento de trabajo. 2009.*
- *Orientaciones Técnico Operativas para la Educación Secundaria en los Centros de Atención Múltiple de Educación Especial. 2010.*

38 SEP-DEE, 2003, Educación Especial en el Distrito... op.cit.

39 Archivos electrónicos de los documentos disponibles en la página web de la Dirección de Educación Especial
http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/

- *Antología. Referentes de la RIEB, un marco para el fortalecimiento técnico de los profesionales de Educación Especial. 2010.*

- *Centro de Atención Múltiple Laboral. Atención educativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad. Documento de trabajo. 2010.*

- *Orientaciones para la Planeación Didáctica en los Servicios de Educación Especial en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica. Documento de trabajo. 2010.*

- *Orientaciones Metodológicas para la Planeación Estratégica en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. Documento de trabajo. 2010*.

Participación de la DEE en Proyectos Internacionales

La Dirección de Educación Especial ha participado en varios programas y proyectos internacionales, entre los que se encuentran:

- *Impulso al Proceso de Integración Educativa de la Población con Discapacidad a los Centros de Educación Inicial y Preescolar (2001) y Apoyos Pedagógicos para la Integración de Menores de 6 años con Discapacidad a la Escuela Regular* (2002). Ambas son colecciones consecuencia de los trabajos realizados con organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Organización de Estados Americanos (OEA).

- El video *La Integración de los más pequeños. Aprender a Aprender. Jugando en serio, todos juntos con los más pequeños* en 2002.

- Programa Mesoamericano de Cooperación: Atención Educativa a Menores con Discapacidad (de 2001 a la fecha).

En dicho proyecto de la región mesoamericana, compuesta por los países de Centroamérica -Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá- junto con México, se identificaron

Publicaciones de Educación Inclusiva en la Región Mesoamericana, primera década del milenio

un conglomerado de problemáticas que se caracterizan por el ejercicio de prácticas de exclusión, principalmente en las poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Justamente con el fin de atender estas necesidades educativas, los países mesoamericanos se integraron como la *Red Mesoamericana de Educación Inclusiva (REMEI)*, la cual ha venido trabajando de manera ininterrumpida desde el año 2001 y ha tenido como resultado la estructuración del proyecto *La Educación Inclusiva en la Región Mesoamericana* con la participación de los directores de Educación Especial de cada uno de los países.

De igual manera, se trabaja en el proyecto *Atención Educativa a Menores con Discapacidad* (Educación Especial), en el marco del Programa Mesoamericano de Cooperación Internacional para el Desarrollo, acordado en la IV Cumbre de los países integrantes del Mecanismo de Diálogo y Concertación de Tuxtla (Tuxtla IV)[40].

El proyecto es un esfuerzo conjunto entre la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Relaciones Exteriores de México y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). La responsabilidad técnica recae sobre la SEP a través de la Dirección de Educación Especial de la DGOSE de la AFSEDF, por lo que la coordinación, impulso y fortalecimiento del proyecto, ha estado a cargo de la directora de Educación Especial, Norma Patricia Sánchez Regalado.

El liderazgo asumido por la Dirección de Educación Especial en la región, ha cobrado capital relevancia siendo considerada como una institución punta de lanza, para sentar las bases en la construcción de políticas educativas bajo los principios de la educación inclusiva en los países miembros de la REMEI. Su invaluable participación queda demostrada en las acciones registradas en el siguiente cuadro[41].

41 Ibídem.

40 Proyecto: *La educación inclusiva en la región mesoamericana.* Obtenido el 5 de noviembre de 2010, de la página web de la Dirección de Educación Especial *http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/programamesoamericano.aspx*

Red Mesoamericana de Educación Inclusiva
Acciones destacadas del proyecto *"La Educación Inclusiva en la Región Mesoamericana"*

Bienio 2001-2002	○ Formación de la Red Mesoamericana de Educación Especial para favorecer la integración educativa de las alumnas y los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad a la escuela regular, a través del intercambio de estrategias y materiales.
Bienio 2003-2004	○ Sub-proyecto: Elaboración de recursos propios por cada país de acuerdo a sus necesidades. ○ Intercambio de recursos. ○ Intercambio de estrategias de colaboración entre los niveles de Educación Básica y Educación Especial. ○ Valoración de los avances en el proceso de la inclusión educativa de los países participantes. ○ Congreso Mesoamericano de Educación Inclusiva; Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva; Consenso Regional entre Autoridades de Educación Básica, Organizaciones de la Sociedad Civil, padres de familia, con la participación de organismos internacionales a través de la Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva avalada por los Ministros de Educación.

Red Mesoamericana de Educación Inclusiva Acciones destacadas del proyecto *"La Educación Inclusiva en la Región Mesoamericana"*	
Bienio 2005-2006	○ Elaboración conjunta del Plan de Acción Mesoamericano para Impulsar la Educación Inclusiva como la conformación de un Marco Regional consensuado. ○ Elaboración de programas de trabajo para la vinculación de Educación Especial y Educación Regular por cada país, a partir del Plan de Acción Mesoamericano para Impulsar la Educación Inclusiva. ○ Construcción conjunta de indicadores que conformen un sistema de seguimiento y evaluación, del Plan de Acción Mesoamericano para Impulsar la Educación Inclusiva. ○ Elaboración conjunta de la perspectiva para la continuidad del proyecto para el bienio 2007-2008. ○ Proyecto: La Educación Inclusiva en la Región Mesoamericana
Bienio 2007-2008	○ Elaboración conjunta del apartado de conceptualización del Programa Regional de Educación Inclusiva. ○ Elaboración conjunta de la primera parte del apartado de evaluación del Programa Regional de Educación Inclusiva. ○ Instrumentación del Programa Regional de Educación Inclusiva mediante la elaboración del Programa Operativo.
Bienio 2009-2010	○ Elaboración conjunta de la propuesta de evaluación del Programa Regional de Educación Inclusiva. ○ Elaboración del Sistema de Información Regional de Educación Inclusiva (SIREI). ○ Desarrollo de la propuesta de evaluación y la estrategia operativa de cada país.

Las acciones de la Dirección de Educación Especial en el ámbito internacional, han consolidado relaciones bilaterales y multilaterales con América Latina que enriquecen el intercambio de experiencias docentes, en el importante tema de educación inclusiva.

Los Convenios bilaterales México-España a través de la comunidad de Madrid, del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, así como la participación en talleres, seminarios y exposiciones de la Dra. Ma. Antonia Casanova Rodríguez dieron como resultado la publicación de la revista *Calidad Educativa y Atención a la Diversidad* (coedición México-España, 2002).

Bajo esta perspectiva, la Administración Federal con la coordinación de la Dirección de Educación Especial, efectuó dos encuentros internacionales *La Educación Básica en el camino hacia la Inclusión*, uno en septiembre de 2008 y el otro, en diciembre de 2009; en éste último fueron presentadas dos conferencias magistrales: *Flexibilidad curricular y planeación didáctica en el marco de la Educación Inclusiva* impartida por María Antonia Casanova[42] y *La Educación Inclusiva en la Atención de Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes* por la doctora María Victoria Reyzábal[43].

42 Licenciada en Pedagogía; se ha desempeñado profesionalmente en el ámbito de la Educación Básica y la Educación Especial colaborando con diversas funciones de alta dirección en el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España. En la actualidad es profesora de la Universidad Camilo José Cela. Ha publicado artículos en diversas revistas especializadas y diversos libros con temáticas educativas, particularmente en torno al diseño curricular, atención a la diversidad y evaluación educativa. Es experta y modelo a seguir en sus planteamientos prácticos y teóricos en torno a estas temáticas.

43 Poeta, narradora, ensayista y crítica española, autora de varias obras y artículos relacionados con la literatura, la lengua, la comunicación, la evaluación en la educación y temas de educación inclusiva. Desempeña su trabajo profesional en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Destaca su manejo y planteamientos sobre aspectos fundamentales de la educación inclusiva, tales como temas transversales en educación, valores y democracia, capacidades y aptitudes sobresalientes, entre otros.

Los vínculos académicos con María Antonia Casanova y María Victoria Reyzábal tienen su inicio en la década pasada. Su contribución invaluable al trabajo técnico pedagógico de los profesionales de la Dirección de Educación Especial ha quedado evidenciado, a través de su participación en diversas estrategias formativas como asesorías, conferencias magistrales, talleres, mesas de trabajo y participación en el Consejo Técnico de la DEE, con coordinadores regionales y supervisores, acciones que han impactado sustantivamente en la comprensión del tránsito de una perspectiva de la integración educativa, hacia la implantación de la educación inclusiva.

De derecha a izquierda, el Dr. Luis Ignacio Sánchez Gómez, Administrador Federal de Servicios Educativos en el D.F., la Dra. Rosa Blanco Guijarro, Oficina Regional de Educación UNESCO/OREALC. Santiago Chile y la Lic. Norma Patricia Sánchez Regalado, Directora de Educación Especial, en la Inauguración del Segundo Encuentro Internacional: "La Educación Básica en un contexto Inclusivo", 2009

De igual manera, se ha venido realizando un trabajo cercano entre la DEE y la UNESCO, a través de su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, en Santiago de Chile (OREALC/ UNESCO/ Santiago) mismo que ha rendido frutos a partir de la colaboración y asesoría de la doctora Rosa Blanco Guijarro[44], cuya participación en diversas acciones académicas de la DEE, continúa contribuyendo al análisis y clarificación de los principios de la educación inclusiva.

En los primeros diez años del nuevo milenio, la DEE ha trabajado activamente en la divulgación y promoción de estrategias y acciones en favor de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y aptitudes sobresalientes, en coordinación y con apoyo de diversos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Organización de Estados Americanos (OEA). Como resultado de este intenso trabajo se pueden señalar las siguientes acciones y producciones:

44 Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid, con doctorado en el Programa de Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Desde 1998 trabaja en la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) como responsable de Educación Inclusiva y cuidado de la primera infancia e innovación educativa.

ORGANISMO/ MECANISMO INTERNACIONAL	ACCIONES/PRODUCCIONES
Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral/OEA	○ Colección: *Impulso al proceso de Integración Educativa de la población con discapacidad a los centros de educación inicial y preescolar* (2001) ○ Colección: *Apoyos pedagógicos para la integración de menores de 6 años con discapacidad a la escuela regular* (2002) ○ La integración de los más pequeños. *Aprender a Aprender. Jugando en serio, todos juntos con los más pequeños. Video-pedagógico* (2002) ○ Fortalecimiento de los procesos de enseñanza en la formación y capacitación para la vida y el trabajo de jóvenes con discapacidad en su transición al empleo productivo, publicaciones: - Análisis situacional (2008). - Enfoque Educativo para el Desarrollo de Competencias (2009) - Gestión Escolar en CAM Laboral (2009) - Desarrollo de Competencias Docentes (2009) - Estrategias Didácticas (2009) ○ *Las nuevas tecnologías y la educación Inclusiva a la capacitación y actualización docente en la búsqueda de una educación de calidad...*Una escuela inclusiva, (2006) Acciones y productos diversos: - Apertura de Espacios Virtuales de Aprendizaje (EVAs) - Conformación de la Red Internacional de Profesionales de Educación Inclusiva (RIPEI) - Creación de la Página web http://www.ripei.org - Instalación de Aulas Virtuales http://cursos.ripei.org - Publicaciones: Compartiendo experiencias y *Prácticas exitosas* - Videoconferencias RIPEI: 1. Para seguimiento de los compromisos en torno a la educación inclusiva 2. Para presentaciones académicas en torno al tema

ORGANISMO/ MECANISMO INTERNACIONAL	ACCIONES/PRODUCCIONES
Programa Mesoamericano de Educación Inclusiva	○ Declaración Mesoamericana ○ Programas de trabajo para la vinculación de educación especial y educación regular de cada país. ○ Construcción conjunta de indicadores. ○ Proyecto: *La Educación Inclusiva en la Región Mesoamericana.* ○ Sistema de Información Regional de Educación Inclusiva (SIREI)
Red Iberoamericana Intergubernamental de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales/ Organización de Estados Iberoamericanos	○ Colaboración en el portal educativo virtual. http://mec.es/educa/riinee/ o en la dirección electrónica@riineemec.es ○ Asistencia técnica e intercambio ○ Fomento de la investigación ○ Edición de Boletines

ESTRUCTURA DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

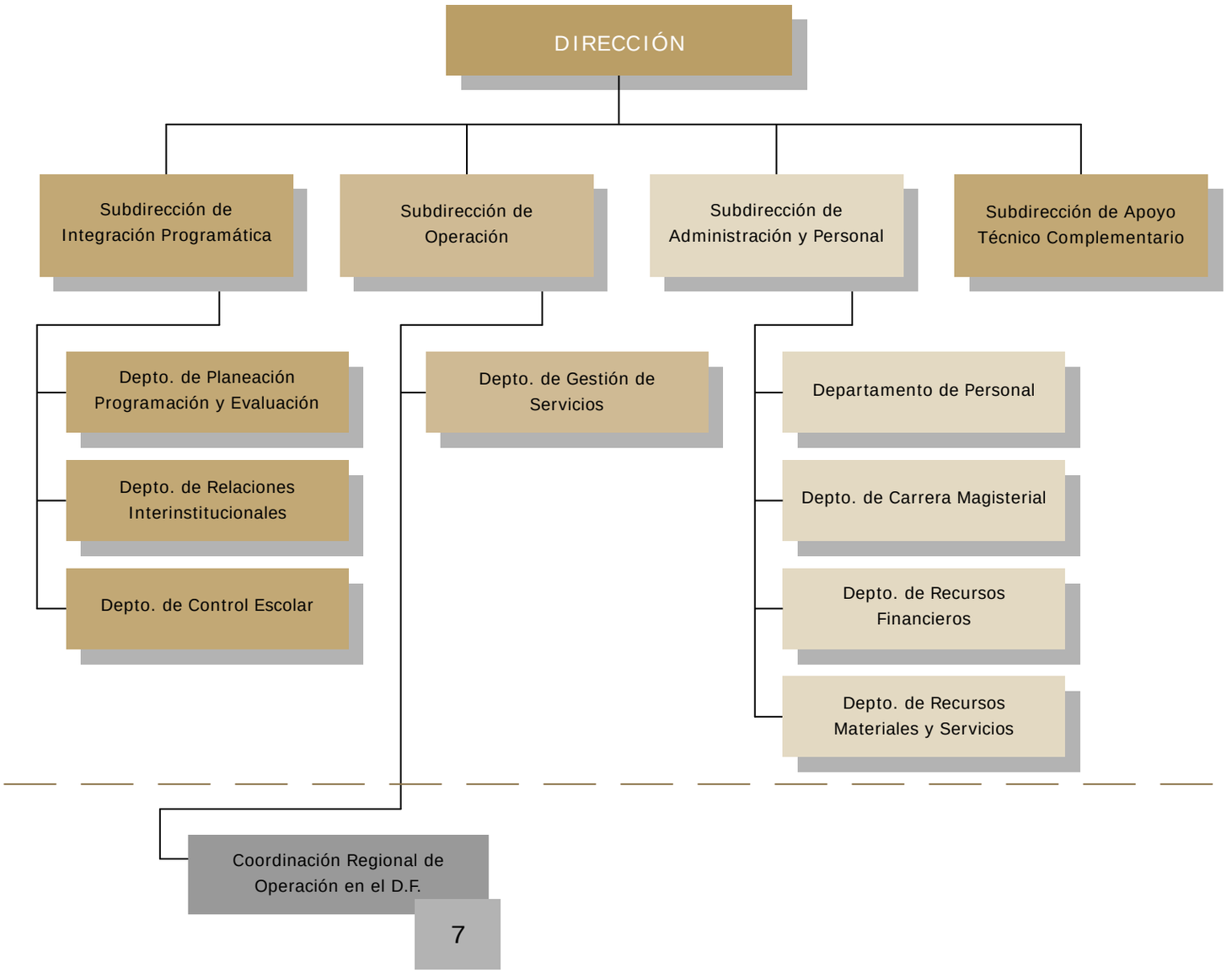
La Dirección de Educación Especial en el DF, en su aspiración por dar respuestas óptimas a los planteamientos de política educativa establecidos por el Gobierno Federal, la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) y la Dirección General de Operación Servicios Educativos (DGOSE), se encuentra actualmente en un proceso de transición, con la meta de realizar un reacomodo, reorganización y renovación de las tareas educativas.

Esta condición es el resultado del impacto de eventos de índole teórico y organizativo, entre los que se encuentra la *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB), los principios de la educación inclusiva, el modelo de gestión, la implantación de los *Modelos de Atención de los Servicios de Educación Especial de CAM y USAER* en 2009 y consecuentemente, la comprensión y apropiación del término barreras para el aprendizaje y la participación.

Para su operación, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) y la Secretaría de Contraloría y Desarrollo Administrativo (SECODAM) dictaminan su estructura.

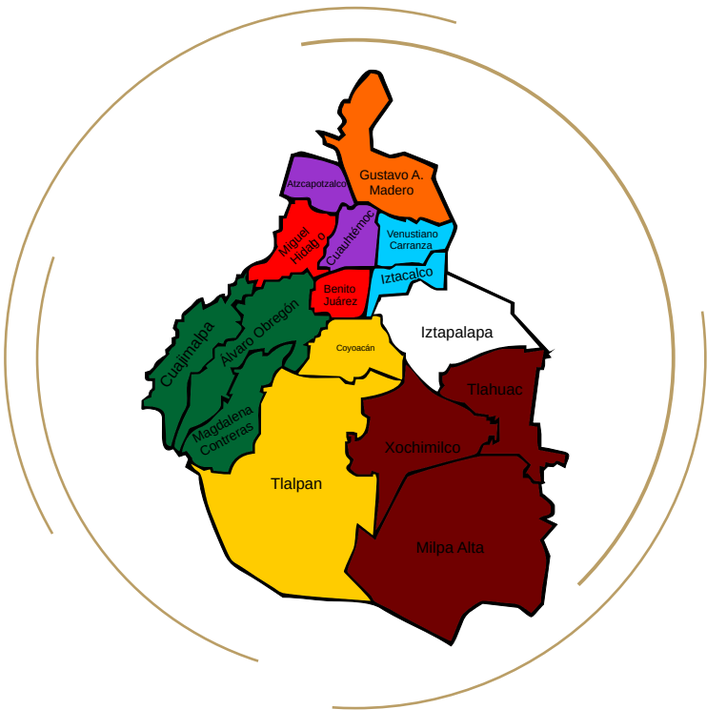
Este organigrama, muestra la estructura oficial[45] en la que aparecen las cuatro subdirecciones (de Integración Programática, de Operación, de Administración y Personal y de Apoyo Técnico Complementario) con sus respectivos departamentos y siete Coordinaciones Regionales de Operación de Servicios de Educación Especial (CROSEE).

45 AFSEDF-Dirección General de Operación de Servicios Educativos, 2006, *Manual de Organización de…*



En lo referente a los aspectos organizativos, el de mayor impacto es la territorialización de los servicios efectuada en septiembre de 2010, la cual se explica a continuación.

A finales de la década de los noventa y hasta agosto de 2010, operaron un total de siete Coordinaciones Regionales en el Distrito Federal. Es en septiembre de 2010, cuando se establece como estrategia de reorganización la territorialización, donde se ajusta la organización territorial de Educación Especial con la de los demás niveles de Educación Básica como primaria y secundaria, para efecto de facilitar y tener una mayor proximidad con esos niveles, en las relaciones de trabajo técnico, pedagógico y operativo. Se reducen y reacomodan entonces, las Coordinaciones Regionales (CROSEE) de siete a cinco, tal como se muestra en los siguientes cuadros y mapas.

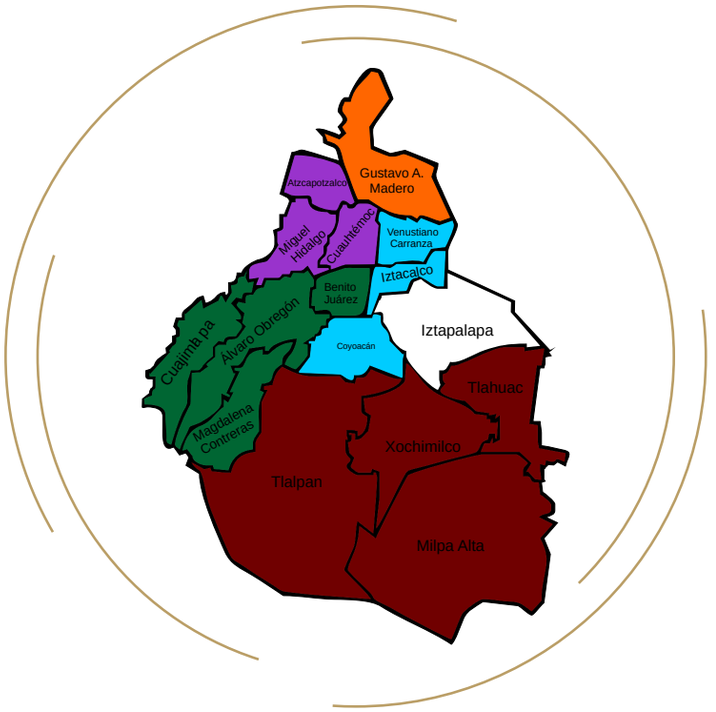


TERRITORIALIZACIÓN DE LAS CROSEE
DESDE FINALES DE LA DÉCADA DE LOS NOVENTA
HASTA AGOSTO DE 2010

COORDINACIÓN REGIONAL		DELEGACIONES
1		BENITO JUÁREZ, MIGUEL HIDALGO
2		GUSTAVO A. MADERO
3		IZTACALCO, VENUSTIANO CARRANZA
4		ÁLVARO OBREGÓN, CUAJIMALPA, MAGDALENA CONTRERAS
5		COYOACÁN, TLALPAN
6		MILPA ALTA, TLAHUAC, XOCHIMILCO
7		AZCAPOTZALCO, CUAUHTÉMOC

TERRITORIALIZACIÓN DE LAS CROSEE
A PARTIR DE AGOSTO DE 2010

COORDINACIÓN REGIONAL		DELEGACIONES
1		AZCAPOTZALCO, CUAUHTÉMOC, MIGUEL HIDALGO
2		GUSTAVO A. MADERO
3		ÁLVARO OBREGON, BENITO JUÁREZ CUAJIMALPA, MAGDALENA CONTRERAS
4		COYOACÁN, IZTACALCO, VENUSTIANO CARRANZA
5		MILPA ALTA, TLAHUAC, TLALPAN, XOCHIMILCO



Actualmente, la Dirección de Educación Especial, como Unidad Técnico Operativa y Administrativa responsable de atender a la población con discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes, tiene como estructura operativa: cinco Coordinaciones Regionales de Operación de Servicios de Educación Especial, 82 Centros de Atención Múltiple (CAM) Básico y Laboral y 355 Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

5.2. Modelo Social de Atención para las personas que enfrentan "barreras para el aprendizaje y la participación"

La educación inclusiva plantea el logro de una cultura sin discriminación, ya sea por acción u omisión, encontrándose en la diversidad de la población, la posibilidad de avanzar hacia una sociedad más tolerante, equitativa, sustentable y democrática. Se hace referencia a la inclusión porque:

…implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad[46].

Partiendo de esta postura, se reconoce un marco conceptual fundamentado en el enfoque social y humanista de la inclusión, orientado a la revisión de aquellas prácticas que en algunos contextos como el educativo, han representado formas de segregación o exclusión hacia aquellos sujetos o alumnos que por tener una condición o características específicas, han sido considerados "distintos" o "diferentes" del resto de la población. Entre éstas se pueden ubicar las diferencias por condición cultural, étnica, lingüística, social, económica, de género, física o cognitiva, todas manifestaciones de la diversidad existente en una sociedad, ante la cual se hace necesario trabajar por y con ella[47].

46 Blanco, R. (sin fecha). *Hacia una escuela para todos y con todos.* Obtenido el 1 de diciembre de 2010, de: (http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf

47 UNESCO, 2004, *Temario Abierto*. Op. Cit. p. 16

Rendición de Cuentas de la D.E.E., ante las autoridades de todos los niveles de Educación Básica del Distrito Federal, encabezados por el Lic. Antonio Ávila Díaz, Director General de la D.G.O.S.E.
La participación de todos en el camino hacia una educación inclusiva

En el modelo social, la discapacidad *per se* no implica una problemática; las problemáticas de las personas con discapacidad son más bien generadas por los entornos donde se desenvuelven, en los cuales se les crean barreras para el aprendizaje y la participación. Dichas barreras, tanto físicas como sociales, restringen o limitan sus vidas y se materializan de diversas maneras: en las actitudes, el lenguaje, la cultura, la organización y en la distribución de los servicios institucionales y de asistencia. En consecuencia, el modelo social concibe a la discapacidad más como la restricción social que aísla y excluye a la persona de la plena participación, que como una consecuencia de las condiciones particulares del individuo.

La educación inclusiva representa una forma distinta de abordar la educación y sienta las bases para el desarrollo del modelo social en los procesos pedagógicos. Dicho modelo juega un papel muy importante en la atención de personas con discapacidad, al comprender y reconocer a esta última, desde una perspectiva distinta cuando se abordan las prácticas pedagógicas, principalmente, porque se amplían las expectativas de aprendizaje de los alumnos. De aquí la importancia de significar contenidos relacionados con la discapacidad que fundamenten no sólo la necesidad de contar con acciones, apoyos y materiales, sino que reconozcan las necesidades de las personas con discapacidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje generados en la escuela, a fin de construir una planeación estratégica estructurada para atender las necesidades educativas presentadas por todos y cada uno de las y los alumnos[48].

5.2.1. Pensamiento psicopedagógico en los albores del siglo XXI

A lo largo del camino seguido por los modelos de atención, se advierte una evolución en el pensamiento psicopedagógico consistente en perfilar "enfoques", que transitan de una preocupación por aplicar las distintas aportaciones "científicas" en las cuales, los sujetos de atención debían ajustarse al contenido de aprendizaje organizado en materias convencionales, hacia posicionamientos donde se implica un proceso irreversible para centrarse en un sujeto que aprende a lo largo de la vida.

En la actualidad, no es suficiente cambiar conductas observables o hacer a los alumnos construir aisladamente "conocimientos", o hacerlos dominar determinadas técnicas, cuando menos de forma comprensiva. Es necesario que el alumno sea "capaz" cognitivamente y además, tenga otras habilidades para construir de manera adecuada otros valores, actitudes y aptitudes. Dicho de otra forma, es indispensable lograr un aprendizaje útil, para actuar de forma eficiente ante una situación concreta y determinada en la vida.

El pensamiento de la primera década del siglo XXI en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, encuentra fundamento y soporte en dos posicionamientos fundamentales:

- El Constructivismo Social[49] y
- El Enfoque por Competencias[50]

En el capítulo anterior, se abordaron los elementos sustantivos del Constructivismo dentro del cual existen una variedad de posturas, pero que convergen en ideas básicas.

En esta posición teórica se asume que la construcción del conocimiento se da en un marco sociocultural, es un hecho social -eminentemente comunicativo— entre personas (aunque se tenga una interacción con productos de la cultura humana, tales como libros, videos, escritos; no deja de ser un intercambio con las ideas y conceptos entre personas) en un contexto específico plagado de

48 AFSEDF-DEE, 2009, *Modelo de Atención*... Op. Cit. pp. 16-17.

49 La aproximación teórica del constructivismo social dio soporte y fundamento a la Reforma Educativa de 1993.

50 El enfoque por competencias, inscrito como una mirada sistémica a mediados de la década, que en comunión con el constructivismo social, fortaleció la Reforma Integral de Educación Básica iniciada en el año 2004.

significados. De acuerdo con estas ideas, el factor principal para la construcción del conocimiento es el proceso de aprendizaje, las condiciones de enseñanza y las interacciones[51].

El Constructivismo Social, es una aproximación teórica reelaborada a partir de las aportaciones de tres autores protagónicos del siglo XX: Jean Piaget, Lev Semyonovich Vygotsky y David Paul Ausubel. Tanto la epistemología genética de Piaget, como la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, ponen énfasis en la búsqueda epistemológica de la génesis y el desarrollo del conocimiento y la cultura; convergen en la idea central del individuo como constructor de su conocimiento y los matices que cada uno imprime desde su postura, dieron sentido al trabajo técnico pedagógico de la educación básica a través de los Planes y Programas de Estudios de 1993.

La coexistencia de los principios propuestos por estos autores, confiere un carácter integrador al constructivismo social[52] y pone de manifiesto algunos aspectos nodales:

- Concebir al ser humano como un agente activo en la construcción de su propio conocimiento.
- El conocimiento es producto de la interacción con los objetos y con los sujetos por lo que en última instancia, es el resultado de la interacción con factores de muy diversa índole (tanto sociales, como culturales, familiares y personales).
- En virtud de que el conocimiento se da en un marco sociocultural, su elaboración es un acto a la vez individual y social, basado en las interpretaciones hechas por el individuo a partir de su experiencia con el mundo. Así mismo, es un proceso constante y permanente a lo largo de la vida.
- Con un sujeto activo construyendo conocimiento, el ejercicio docente implica generar experiencias de aprendizaje para potenciar las capacidades de pensamiento y aprendizaje del estudiante, y pueda así identificar, comprender y explicar los fenómenos que lo rodean. De allí, la importancia del adecuado diseño de las actividades, de la pertinencia de los materiales y del clima de interacción entre los actores del proceso.
- En el proceso de aprendizaje se ponen en juego una serie de elementos que lo determinan, limitan o potencian, tales como la motivación, la emoción, las características del contexto o situación de aprendizaje, la interacción entre las características del individuo (estilo de aprendizaje, grado y tipo de apropiación del objeto de conocimiento, entre otros) y el elemento a ser aprendido[53].

En los últimos años, el constructivismo social se ha visto fortalecido con el enfoque por competencias, que deviene de la necesidad imperante –tanto nacional como internacional- de contribuir a la formación de individuos con un mayor dominio de destrezas y conocimientos, capaz de movilizar saberes, habilidades, actitudes y valores, así como de aprender permanentemente, para enfrentar situaciones cada vez más complejas en una sociedad multicultural, tecnologizada, globalizada y cambiante; que aspira a ser más justa, libre y democrática.

Este requerimiento se traduce en la formación de personas competentes, capaces de "expresar e interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones (escuchar, leer, hablar y escribir) e interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio"[54]...; una persona competente entonces, debe ser capaz de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada.

51 SEP-DEE, 2002, *Lineamientos Técnico Pedagógicos*...op.cit pp. 41.42

52 Para profundizar en los aspectos nodales del Constructivismo Social se sugiere consultar a Carretero, M., 2002.

53 SEP-DEE, 2002, *Lineamientos Técnico Pedagógicos*...op.cit.

54 SEP-Subsecretaría de Educación Básica, 2009, *Reforma Integral...*, p. 6.

En esta amplitud de la acción humana, la manifestación de una competencia permite el logro de propósitos, en contextos y situaciones diversas como consecuencia de la disposición de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se poseen; implica entonces, un saber hacer (habilidades), con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)[55].

El desarrollo de competencias no implica su adquisición y permanencia como estructuras estáticas; evolucionan a lo largo de la vida y como consecuencia de las exigencias del entorno, facilitando la adaptación de la persona a nuevos contextos y situaciones. Pueden desarrollarse, transformarse e incluso volverse menos relevantes.

A diferencia de los contenidos específicos, son trasferibles, pues se aplican en múltiples situaciones y contextos para conseguir distintos objetivos, resolver situaciones o problemas variados y realizar diferentes tipos de trabajos.

Son transversales e interdisciplinares a las áreas y materias curriculares, porque su aprendizaje no es exclusivo; son integradoras, pues incluyen conocimientos (”saber”), destrezas (”hacer”) y actitudes (”querer”); son dinámicas, pues se construyen o se transforman a lo largo de la vida.

La evolución del pensamiento psicopedagógico para llegar al Enfoque por Competencias, es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, lo cual dificulta su aplicación en la vida real.

En este sentido, la competencia en el ámbito de la educación, implica la identificación de necesidades educativas para dar respuesta a los problemas a enfrentar durante la vida. Por lo tanto, un sujeto competente intervendrá eficazmente en los diferentes ámbitos de la cotidianidad, mediante acciones en las que movilice articuladamente componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. La perspectiva del constructivismo social y del enfoque de competencias no son posturas antagónicas; son realmente complementarias, al ver como cualquier actuación competente el uso de conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes.

En el marco de la educación inclusiva, el enfoque por competencias, contribuye a orientar el pleno desarrollo de la personalidad de los sujetos, independientemente de la condición que acompaña su existencia, en todos los ámbitos de la vida: social, interpersonal, personal y profesional.

En el espacio de la construcción de una escuela diferente, preocupada por atender a la diversidad, el aprendizaje de las competencias para la vida implica el mayor grado de significación y funcionalidad posible, ya que para ser utilizadas, tanto la competencia misma como sus componentes procedimentales, actitudinales y conceptuales, deben tener pleno sentido.

En el ámbito propio del proceso de la enseñanza, este enfoque implica la construcción de estrategias didácticas para dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida cotidiana en un complejo proceso de construcción personal y en colectivo.

El enfoque de competencias toma distancia de un saber anclado exclusivamente en lo disciplinar, con el reto de animar y mediar los procesos educativos bajo un enfoque globalizador y en la mirada interdisciplinaria de la construcción del conocimiento.

El cruce de coordenadas es evidente: el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, las propuestas de mejora y cambio de la gestión escolar, la esencia y la naturaleza de la Reforma Integral de la Educación Básica, convergen para repensar la educación bajo

55 Secretaría de Educación Pública, 2009, *Programa de Educación Básica. Primaria.*

los principios de la educación inclusiva. El tiempo confirma la necesidad de un pensamiento psicopedagógico articulado, lógico y amalgamado coherentemente para aspirar desde los diferentes frentes (políticos, pedagógicos, didácticos, curricular y organizativos); para formar sujetos en aprendizaje permanente a lo largo de la vida en una escuela abierta a la diversidad y respetuosa de ella.

5.2.2. Marco conceptual del Modelo Social de Atención

En la aventura de adentrarnos en la historia de la educación especial, hemos advertido que las formas de nombrar a los sujetos de atención en los diferentes modelos han evolucionado con el paso del tiempo. Dos miradas han sido las dominantes en esta cuestión: la médica y la psicológica. Sin embargo, desde la década de los sesenta, se inició la reconceptualización de la discapacidad como una compleja y sutil forma de opresión social o de discriminación institucional parecida al sexismo, al heterosexismo y al racismo. Se advertía un cambio en el objetivo del análisis teórico, en el tránsito de los individuos y sus "insuficiencias" hacia los entornos que agudizan la discapacidad y a las actitudes sociales hostiles.

Este giro de 180º ha posibilitado la generación de una teoría social de la discapacidad y un movimiento entendido como una movilización social por el cambio. Un punto de partida ha sido reconocer la discapacidad como una categoría social y política en cuanto implica las prácticas de las regulaciones y luchas por la posibilidad de elección, potenciación y los derechos de los sujetos. Dicho de otra forma, es una cuestión mucho más compleja y va más allá de los simples cambios en las cuestiones de accesibilidad o de recursos económicos. La complejidad de la discapacidad se enmarca en las cuestiones del poder, la justicia, la igualdad, la ciudadanía y la democracia participativa.

Es hacia el año de 1983 cuando Mike Oliver, introduce el concepto de modelo social de la discapacidad, como articulador de análisis sociológicos e intersección de teorías materialistas, feministas y posmodernas. El modelo social es una crítica fundamentada a la teoría de la tragedia personal que, en su momento, sirvió para individualizar-medicalizar los problemas de la discapacidad y con ello, dejar intactas las estructuras sociales y económicas, además de ofrecer la teoría del déficit como explicación de los bajos resultados educativos. Su posicionamiento teórico, político y social reconoce, que la discapacidad no es causada por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas con "insuficiencias", sino por el fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que los "incapacitan".

En este sentido, la compleja problemática de la discapacidad es de orden social y no individual, surge de la opresión de la sociedad y no de las "limitaciones" de los sujetos. Por lo tanto, es imprescindible comprender cómo se interconecta la individualización del sujeto con una condición de discapacidad en los niveles de la sociedad, la política, la práctica y la experiencia personal. Estas interconexiones reformulan la discapacidad como un tema para la sociedad y desarrolla una comprensión más apropiada de las respuestas en cada uno de estos complejos ámbitos. En otras palabras, el problema de la "adaptación" es responsabilidad de la sociedad y, al mismo tiempo, exige su compromiso para valorar y reconocer de qué forma incapacita. Bajo esta premisa, el problema no es de los individuos[56].

Los rasgos distintivos del modelo social, inscritos en la política educativa de la Dirección de Educación Especial, implican un cambio conceptual al advertir que:

- La discapacidad se desliza al entorno, al hábitat, al contexto, en lugar de ser el sujeto un portador de la misma.

56 Oliver, en Barton (comp.) 1996, pp. 34-58.

- Se pone el acento en el "ser funcional" y en los factores ambientales que tienen impacto en su aprendizaje, más que en la discapacidad.
- Implica trascender concepciones centradas en la excepción, en la diferencia que separa, segrega, margina y excluye.
- Detona acciones para develar políticas, culturas y prácticas generadoras de desigualdades culturales y sociales.
- Considera la inclusión como una problemática social a resolver.
- Prioriza la acción social como centralidad.
- Asume su concreción como responsabilidad individual y colectiva.
- Requiere de trabajo educativo consistente y fundamentado en los ambientes.
- Sitúa las acciones, actuaciones y estrategias, como impacto sustantivo en las actitudes y en los valores.
- Se centra en una política de los derechos humanos.
- Las acciones y actuaciones educativas se argumentan por derecho.
- Traza una ruta de camino utópico centrada en el cambio social[57].

5.2.3. Conceptualizaciones sobre Educación Especial en estos años

En el marco de la política educativa nacional del sexenio foxista, se promulgó la *Ley General de las Personas con Discapacidad*; bajo esta perspectiva jurídica-normativa, se definió la Educación Especial como el conjunto de servicios, programas, orientación y recursos educativos especializados, puestos a disposición de las personas que "padecen" algún tipo de discapacidad, con la intención de favorecer su desarrollo integral y facilitarles la adquisición de habilidades y destrezas que los capaciten para lograr los fines de la educación[58].

El posicionamiento institucional de la DEE deviene y se articula en torno a la *Ley General de las Personas con Discapacidad* al situar la educación especial como:

> El conjunto de estrategias, recursos especializados y servicios escolarizados y de apoyo que se ponen a disposición del Sistema Educativo para que todos los alumnos logren acceder al currículo de la Educación Básica, el cual conforma el eje para la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. En su sentido más amplio, la educación especial es una modalidad educativa de la Educación Básica, forma parte de ella y, de acuerdo con el Artículo 41 de la *Ley General de Educación*, está destinada a la atención de individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes.

Su principal objetivo es atender a los educandos de acuerdo a sus propias condiciones, con equidad social y propiciar la integración de alumnos y alumnas que presentan alguna discapacidad, a los planteles de la educación básica regular. Para quien no logra dicha integración, esta instancia procura la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje para su autonomía social y productiva.

La educación especial brinda orientaciones a padres o tutores, así como a maestros y personal de la educación básica regular en las escuelas que integran a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes[59].

57 Jacobo, 2003.

58 *Ley General de las Personas con Discapacidad.* Op. Cit.

59 SEP-DEE, 2003, *Educación Especial en el…* Op. Cit.

5.2.4. Los servicios de Educación Especial en la primera década del siglo

Al cierre de la primera década, la Dirección de Educación Especial avanza con paso firme y sostenido hacia el reto impuesto por la educación inclusiva. El resultado de asumir con compromiso y responsabilidad la tarea de promover y crear ambientes inclusivos, se encuentra plasmada en el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial CAM y USAER* (2009), documento que pone de manifiesto modificaciones sustanciales orientadas a la mejora y fortalecimiento de las prácticas de los profesionales de educación especial bajo principios fundamentales de tolerancia, respeto, igualdad de oportunidades y equidad.

Los servicios de la DEE, continúan siendo los establecidos a partir de la reorientación de 1994, más la reciente creación del Centro de Recursos, Información y Orientación (CRIO), inaugurado el 22 de abril de 2009; en el capítulo anterior, fueron descritos ampliamente por lo que en el presente apartado únicamente serán enfatizados los aspectos de reciente incorporación a nivel conceptual, metodológico y organizativo.

Actualmente la DEE en el DF, es la Unidad Técnico Operativa y Administrativa responsable de atender a la población que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, a través de los siguientes servicios:

TIPO DE SERVICIO	TOTAL DE SERVICIOS
Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, USAER.	355
Centro de Atención Múltiple, CAM, Básico, Secundaria y Laboral (servicio escolarizado).	82
Servicios pioneros de la Educación Especial:	○ Escuela Nacional para Ciegos ○ Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales (CAM No. 25) ○ Clínica de la Conducta (CAM N°. 101) ○ Clínica de Ortolalia (CAM N°102) ○ Grupos Integrados de Hipoacúsicos (CAM N° 17)
Coordinaciones Regionales	5
Unidades de Orientación al Público, UOP (una en cada Coordinación Regional)	5
Zonas de Supervisión	67
Centro de Recursos de Orientación e Información CRIO	1

Al establecer un comparativo de la concepción de CAM y USAER entre los años 1994 y 2009, se advierte el tránsito del *Modelo de Integración Educativa hacia el Modelo Social de la Discapacidad*, con la *Educación Inclusiva*, donde se asume en los diversos contextos la existencia de condiciones, que representan barreras para el aprendizaje y la participación de sus alumnos. Por lo tanto, la educación inclusiva se constituye en el marco del quehacer educativo.

En la siguiente tabla se expresa textualmente las concepciones que la Dirección de Educación Especial universalizó en 1994 y en 2009 para advertir, los importantes avances en lo conceptual, lo metodológico y lo operativo con la expectativa de fortalecer el proceso de atención de los sujetos ante el vertiginoso cambio que vive la educación actualmente.

CONCEPCIÓN DE LOS SERVICIOS		
	A partir de 1994 [60]	A partir de 2009 [61]
CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE CAM	El Centro de Atención Múltiple (CAM) Básico es un servicio escolarizado de Educación Especial que atiende las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NBA) de los alumnos con discapacidad y Necesidades Educativas Especiales que no logran la integración a la escuela regular, a través de la elaboración de programas y materiales de apoyo didáctico, así como de recursos adicionales necesarios para el logro de su autónoma convivencia social y productiva.	El CAM es un servicio escolarizado que ofrece Educación Inicial, Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) y formación para la vida y el trabajo de calidad a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares. Así mismo, ofrece capacitación para el trabajo a alumnos de 15 a 22 años de edad con discapacidad.
UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR USAER	La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), es la instancia técnico operativa de la Educación Especial que tiene como propósito impulsar y colaborar en el proceso de mejora y transformación de los contextos escolares de la educación básica regular, proporcionando apoyos técnico metodológicos que garanticen una atención de calidad a la población y particularmente a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes, favoreciendo el proceso de integración educativa al incluir orientación a maestros y padres de familia.	La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es la instancia técnico operativa de Educación Especial que, en el marco de la educación inclusiva, tiene como propósito impulsar y colaborar en la mejora y transformación de los contextos escolares de Educación Básica, respetando las características del contexto y las particularidades de la comunidad en la que se encuentra inmersa la escuela. Proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales con el propósito de ofrecer una atención de calidad a la población y particularmente a aquellas alumnas y alumnos que presentan discapacidad y/o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, a fin de lograr los fines y propósitos educativos.

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (CAM)

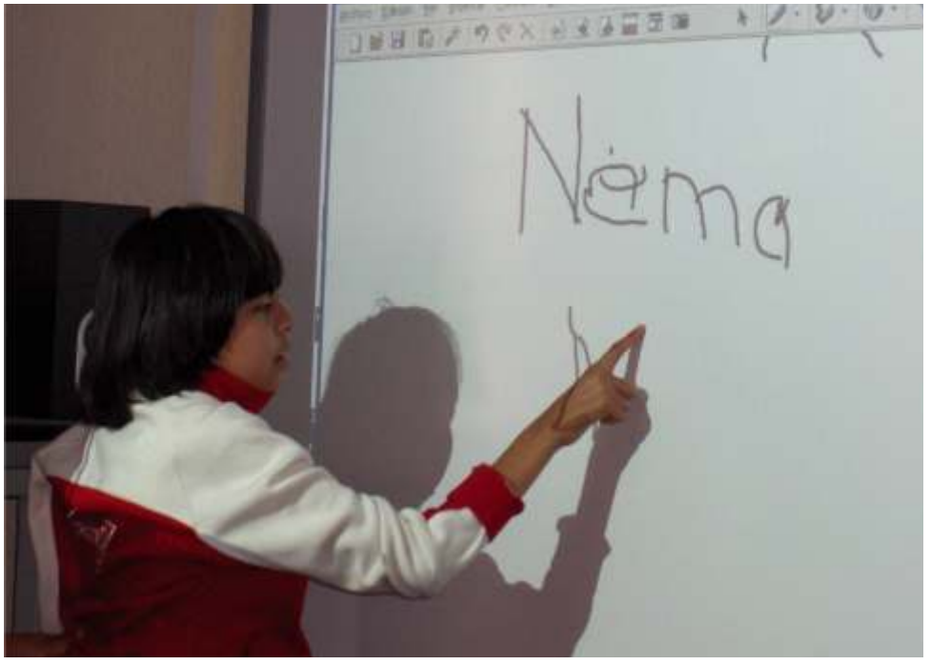
El CAM como centro educativo multinivel, da respuesta a las necesidades educativas de los alumnos a través de un trayecto formativo que articula la Educación Inicial con la Educación Básica y culmina con la formación laboral. Su organización se circunscribe a lo establecido en los *Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal*[62]; la atención puede adquirir un carácter transitorio o permanente, en función de la posibilidad de incorporación de los alumnos a los distintos niveles educativos regulares.

La atención educativa brindada en el CAM a los niños, niñas y jóvenes, procura la eliminación o reducción de las barreras que se presentan en los diversos contextos (socio-familiar, escolar, áulico, y laboral) para el desarrollo de las competencias, en la búsqueda de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje y permitirles adquirir, las habilidades adaptativas para ser independientes y mejorar su calidad de vida.

60 SEP-DEE, 2002, *Lineamientos Técnico Pedagógicos*.... Op. cit.

61 AFSEDF-DEE, 2009, *Modelo de Atención*... Op.cit.

62 Los lineamientos referidos son publicados al inicio de cada ciclo escolar por la Secretaría de Educación Pública, a partir del año 2005. Existe una versión de Lineamientos Básicos en los que se presenta una síntesis de los Lineamientos Generales.



Alumno de un Centro de Atención Múltiple, clase con uso de Enciclomedia

CAM Básico

El tránsito de los alumnos por la Educación Inicial y Básica en el CAM, brinda un conjunto de oportunidades de aprendizaje que favorecen el desarrollo de competencias, las cuales sentarán las bases para mejorar sus condiciones de vida y enriquecerán su actuación en los diferentes ámbitos personal, familiar, escolar y social. Su labor educativa promueve el logro del perfil de egreso de la educación básica, y exige la concepción del currículum como una dimensión de la práctica institucional para concretar un proyecto educativo cuyo propósito es plantear una serie estructurada e intencional de saberes y experiencias de enseñanza articulados entre sí, con la finalidad de producir el aprendizaje de cierto conjunto intencionado de conocimientos, habilidades y actitudes en las y los alumnos. A partir de estas premisas, el trayecto formativo de los alumnos en este servicio se inscribe en los planteamientos de la *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB) al desarrollarse una formación bajo los principios de la calidad educativa, centrada en la mejora del logro escolar con equidad y el desarrollo de competencias para la vida, en el marco del perfil de egreso de la educación básica.

Durante el ciclo escolar 2009-2010, se realizó la apertura del nivel educativo de Secundaria en 18 Centros de Atención Múltiple, con el fin de brindar a aquellas alumnas y alumnos con discapacidad que no pueden asistir a la escuela regular, la posibilidad de culminar su educación básica y así, fortalecer su formación integral.

Inicialmente se formaron 23 grupos de secundaria con 8 a 15 alumnos cada uno[63], haciendo un total de 260. Para el ciclo escolar 2010-2011 se conformaron 5 grupos más.

Nivel Educativo[64] / Población Atendida / Turno
INICIAL De 45 días a 2 años 11 meses de edad, en grupos de 8 a 10 alumnos. Turno Matutino 8:00 a 12:30 hrs.
PREESCOLAR De 3 a 5 años 11 meses de edad, en grupos de 10 a 12 alumnos. Turno Matutino 8:00 a 12:30 hrs.
PRIMARIA De 6 a 14 años 11 meses de edad, en grupos de 10 a 15 alumnos. Turno Continuo 8:00 a 16:00 hrs.
SECUNDARIA De 12 a 18 años de edad, en grupos de 12 a 15 alumnos. Tiempo Completo[65] 8:00 a 16:00 hrs.

63 El número de alumnos por grupo, se determinó en función de la infraestructura de los servicios.

64 Existe la posibilidad de que en un mismo centro, se trabaje más de un nivel educativo.

65 A partir del ciclo escolar 2009-2010, se implanta en la DEE el Programa Escuelas de Tiempo Completo, iniciando su operación en tres CAM. Para el ciclo escolar 2010-2011, se incorporan un total de 52 servicios.

Se proyecta para los próximos ciclos escolares, incrementar el servicio de secundaria en otros CAM ya existentes, en función de las posibilidades de infraestructura y personal de los mismos. La estructura organizativa de los CAM, delimita las funciones y las relaciones que se estructuran entre quienes integran el servicio, estableciendo niveles de responsabilidad. Cada CAM cuenta con personal docente, equipo de apoyo y personal administrativo, los cuales, en estrecha relación y con el compromiso común y compartido de brindar un servicio de calidad, optimizan sus recursos y unen esfuerzos en beneficio de la comunidad educativa. En el esquema siguiente se visualiza la estructura constitutiva de un CAM[66].

Los CAM tienen definidas las siguientes líneas de trabajo para el desarrollo de las actividades en la jornada escolar:

El colectivo de la escuela, define en su *Plan Estratégico de Transformación Escolar* (PETE), la organización curricular para el trabajo en campos formativos (Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y, Desarrollo personal y para la convivencia), con base en las características y necesidades de la población.

Realiza la planeación didáctica, considerando el desarrollo de competencias y la articulación transversal de los contenidos curriculares.

Articula las actividades con base en los campos formativos de cada uno de los niveles educativos.

Contempla la integración de las estrategias específicas y diversificadas de Educación Especial, a partir de la revisión de metodologías para la atención a la discapacidad.

Incorpora las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como estrategia didáctica, de acceso y fortalecimiento al currículo.

En general todos los niveles educativos atendidos en el CAM, cuentan con dos horas y media de actividades iniciales, tales como ceremonias cívicas, desayunos escolares, hábitos de higiene; que promuevan la independencia personal y la convivencia cívica y social. En primaria y secundaria el tiempo para la alimentación es de una hora diaria, considerando este espacio como una oportunidad para la formación, la convivencia y el cuidado de la salud, a través de una adecuada nutrición.

En la carga horaria se prioriza el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que devienen del diseño curricular; se abordan contenidos curriculares de forma estructurada y secuenciada, a partir de una planeación didáctica. Un referente importante para animar y mediar los procesos de aprendizaje desarrollados en cada uno de los contextos educativos, lo constituyen los enfoques de los cuatro campos formativos, los cuales implican una organización horizontal y una relación mutuamente constitutiva, con las asignaturas correspondientes en cada nivel de la educación básica.

Para el caso particular de secundaria, se asigna un maestro titular como responsable de cada grupo, con el objeto de llevar el seguimiento del avance de los alumnos y la comunicación con la familia. Asimismo, deberá articular el desarrollo del trabajo de los campos formativos y los talleres pedagógicos.

Para organizar su labor educativa, los Centros de Atención Múltiple construyen una planeación estratégica, que en los primeros años

66 AFSEDF-DEE, 2009, *Modelo de Atención...*, p. 37

de la década se concretó en un *Proyecto Escolar*, para dar paso al *Plan Estratégico de Transformación Escolar*[67] (PETE), que se fundamenta en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica[68] (MGEE), instituido a partir de 2008-2009. En el mismo ciclo escolar, las zonas de supervisión asumen la planeación estratégica a través de la elaboración del *Plan Estratégico de Transformación de la Zona Escolar* (PETZE).

El PETE, es el eje vertebral de los procesos específicos de trabajo del CAM, en concordancia con el *Programa Escuelas de Calidad*; en él se plasma el resultado del trabajo colectivo y colaborativo de los profesionales, el cual fundamenta la toma de decisiones en torno a dos aspectos fundamentales: la planeación institucional y la planeación de la enseñanza y la evaluación por competencias. El MGEE plantea una nueva forma de comprender, organizar, planear y actuar tanto en el sistema educativo como en la escuela, reconociendo a ésta como centro de toda acción educativa. A partir de un análisis situacional y transformacional permite arribar a una forma de gestión flexible y democrática, donde la centralidad es lo pedagógico, de modo tal que la labor cotidiana de la enseñanza, llega a ser un proceso práctico generador de decisiones y comunicaciones específicas.

Alumno de CAM Básico

En lo que respecta a la planeación didáctica, ésta se constituye como una oportunidad de organizar la propuesta de trabajo bajo el enfoque de competencias para el docente, considerando las características de los alumnos y sus intereses. Consiste en sistematizar todos los elementos curriculares, contemplando tipos de actividades, secuencia, objetivos, contenidos, criterios de evaluación y promoción de los mismos, acordes con la etapa educativa correspondiente. Implica la identificación de elementos que permitan el diseño de situaciones didácticas significativas.

CAM Laboral (CAM-L)

El CAM Laboral brinda elementos formativos y de capacitación laboral a jóvenes con discapacidad de 15 a 22 años, con una permanencia en el servicio hasta de cuatro años. La formación que se imparte pone en juego estrategias para brindarles elementos para el mejoramiento de sus condiciones generales de vida, lo cual les permita responder de manera funcional a sus necesidades sociales y

67 Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica 2006. *Plan Estratégico de Transformación Escolar.*

68 Secretaría de Educación Pública-Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad. 2009. *Modelo de Gestión….*

Alumnos de CAM Laboral

Competencias Básicas y Ciudadanas

- Para el aprendizaje funcional y permanente.
- Comunicativas.
- Para el manejo de situaciones.
- Para la convivencia.
- Para la vida en sociedad.

Competencias Laborales

- Rasgos orientadores que evalúen la formación en el taller de formación.

personales. Por lo anterior, favorece el desarrollo de competencias específicas para el desempeño de una actividad productiva, que les garantice la concreción de un proyecto de vida con independencia.

La capacitación se realiza a través de talleres organizados en módulos para oficios de competencia laboral, reconocidos por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER)[69].

A partir de septiembre de 2010, la DEE reorienta el enfoque de trabajo del CAM Laboral; en estos centros se impulsa un *Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, que favorece* -al término de la educación básica- el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y laborales en interacción con diversos escenarios escolares y productivos.

El perfil de egreso para CAM Laboral establece las competencias y rasgos que el joven desarrollará, en dos rubros centrales: Competencias Básicas y Ciudadanas, y Competencias Laborales.

Con fundamento en un análisis del mercado laboral disponible para los jóvenes con discapacidad, los talleres se orientan al desarrollo de las siguientes especialidades[70].

69 El Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), nació como un fideicomiso público no paraestatal el 2 de agosto de 1995. Actualmente es una entidad paraestatal sectorizada por la Secretaría de Educación Pública, que impulsa el desarrollo del *Modelo de Gestión por Competencias* con el fin de elevar la competitividad y la alta productividad en los diversos sectores del país.

70 El contenido de la tabla tiene como base la información vertida en el documento *Centro de Atención Múltiple Laboral. Atención Educativa para adolescentes y jóvenes con discapacidad*, editado por la DEE en 2010, p.27.

CAMPO DE FORMACIÓN	ESPECIALIDAD	MÓDULOS/CURSOS
Sector Turismo	1. Preparación de alimentos y bebidas 2. Apoyo al servicio de comensales	Planear la elaboración de platillos. Elaborar platillos. Manejo del recetario base, de bebidas frías y calientes. Atención al cliente en el sector bebidas.
Industria de la Planificación	3. Panadería	Elaboración de productos de panificación. Elaboración de pan dulce. Elaboración de pan francés. Elaboración de pasteles (complementario).
Sistemas de Impresión Artes Gráficas	4. Serigrafía	Medidas de seguridad e higiene. Mantenimiento del área, maquinaria y equipo de trabajo. Preparación de maquinaria y equipo. Reproducción de la imagen. Impresión de la imagen.
Procesos de Producción	5. Fabricación de muebles de madera	Preparación de maquinaria y equipo para la elaboración de muebles. Armado de muebles de madera. Terminado de muebles de madera. Pintado de piezas, componentes y muebles de madera. Restauración de muebles de madera.
Imagen y Bienestar Personal	6. Estilismo y bienestar personal	Embellecimiento del cabello. Maquillaje del rostro.
Vestido y Textil	7. Costura confección y bordado	Confección. Bordado. Servicios de lavado y planchado de prendas (complementario).

Centro de Atención Múltiple de tiempo completo

Como ya se mencionó antes en este capítulo, a través del Acuerdo 475, publicado el 31 de diciembre de 2008, fueron emitidas por la SEP las *Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo*, con lo cual se incrementó el horario de atención en los planteles de educación básica participantes (de las 8:00 a las 16:00 hrs), con el fin de ofrecer mejores y más variadas oportunidades de aprendizaje a sus alumnos[71].

Los CAM de tiempo completo deben destinar dos horas diarias a talleres pedagógicos, cuya finalidad es apoyar y fortalecer aprendizajes así como proveer de experiencias que impulsen un mejor desarrollo de sus competencias bajo las siguientes líneas de trabajo, acordes con el modelo social de atención que adoptó y promueve la Dirección de Educación Especial.

71 Secretaría de Educación Pública, 2009, *Supervisión y asesoría…*

LÍNEAS DE TRABAJO	PROPÓSITO	TALLER
Fortalecimiento del aprendizaje sobre contenidos curriculares	Atender particularmente a los niños que están en situación de riesgo escolar, al fortalecer sus capacidades y mejorar su desempeño escolar.	Lógica matemática, juguemos con la ciencia, rincones educativos.
Uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	Que los alumnos y maestros interactúen con los contenidos pedagógicos por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), para estimular nuevas formas de enseñar, aprender y lograr aprendizajes significativos.	Enciclomedia
Aprendizaje de una lengua adicional.	Propiciar la participación e integración de la diversidad de sujetos a través del lenguaje y la comunicación, como un recurso que facilite la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje.	Lengua de Señas Mexicana, Braille, Tablero de comunicación, Taller de expresión y comunicación oral.
Arte y cultura	Desarrollar a partir de los intereses, gustos y preferencias de los alumnos, su sensibilidad, creatividad, autonomía y conocimiento de su cultura.	Música, danza, teatro, pintura, expresión artística y expresión plástica.
Alimentación saludable	Promover el cuidado de la salud mediante la adquisición de hábitos alimenticios y de higiene en los niños, los docentes y las familias.	Taller de cuidado y prevención de enfermedades, medio ambiente y selección de alimentos.
Recreación y desarrollo físico	Desarrollar en los niños sus potencialidades a través de juegos y actividades recreativas y deportivas a fin de explorar, conocer y favorecer sus gustos e intereses personales.	Taller de psicomotricidad. Deporte adaptado.

Líneas de trabajo del Programa Escuelas de Tiempo Completo

Tal como se mencionó con anterioridad en este capítulo, este programa se inició en el ciclo escolar 2009-2010 e incluyó su implantación en tres Centros de Atención Múltiple del DF (CAM 68, 31 y 66) pertenecientes a las Coordinaciones Regionales No. 2, 5 y 6 respectivamente. Los beneficios para el alumnado han sido evidentes, así como la satisfacción de la población participante y, por tal motivo, para el ciclo escolar 2010-2011, el número de servicios se incrementó de forma significativa a un total de 52 CAM, de las cinco Coordinaciones Regionales actuales.

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

La USAER como ha sido señalado, promueve el desarrollo de contextos inclusivos en las escuelas de educación básica, coadyuvando a la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, por medio de tres estrategias fundamentales: la asesoría, la orientación y el acompañamiento y dos estrategias complementarias: la información y la vinculación.

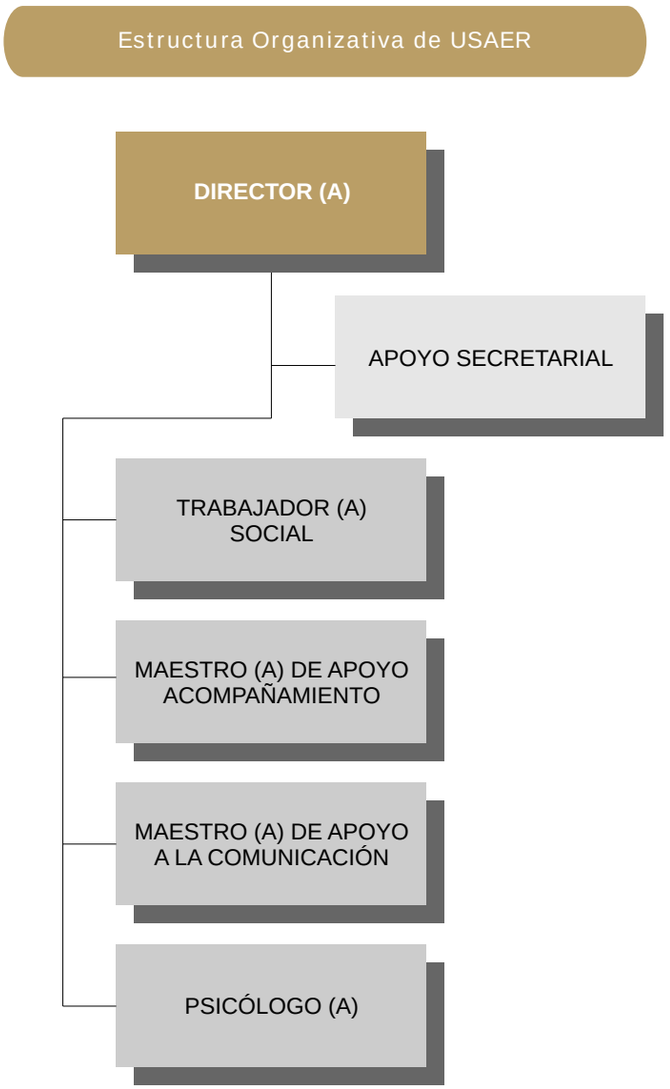
El ámbito de trabajo de la USAER es la propia escuela concebida como totalidad, como unidad funcional, inmersa en sus relaciones con el contexto social de modo que: “El apoyo que se brinda es hacia toda la comunidad educativa, y se ve reflejado principalmente en aquellos alumnos y alumnas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, cualquiera que sea su condición de discapacidad, aptitudes sobresalientes o de vulnerabilidad”[72].

Actividad de verano (Escuela Siempre Abierta)

Alumno con discapacidad en grupo de primaria regular, apoyado por USAER

La estructura organizativa y operativa de la USAER, contempla bajo su responsabilidad la atención de cuatro escuelas (que pueden corresponder a uno o más niveles de educación básica), siendo conformada por los siguientes profesionales: un director y el equipo de apoyo constituido por un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social y los maestros de apoyo. En el caso de estos últimos, su formación profesional puede ser especialistas en cualquier área de la educación especial o disciplina que guarde relación con las necesidades de la población escolar (pedagogos, psicólogos, entre otros).

72 AFSEDF-DEE, 2009, *Modelo de Atención...* op. cit., pág. 56



La tarea de USAER consiste en apoyar a la escuela en su complejidad, en comprender y reconocer las relaciones establecidas al interior y al exterior, las prácticas escolares subyacentes, sus interacciones, sus formas de mirar a los alumnos, a los padres y la relación entre los profesionales. Además, es su responsabilidad el analizar los significados que se construyen así como los resultados en el aprendizaje de los alumnos, para confluir en una intervención psicopedagógica en la búsqueda de avanzar hacia la transformación y mejora de la gestión escolar. La intervención de la USAER entonces, estará centrada en el respeto a la diversidad, y orientada hacia la construcción de políticas, culturas y prácticas inclusivas, situación que obliga a expandir esa mirada frecuentemente centrada en el alumno, hacia la observación y el análisis de los contextos (escolar, áulico y socio-familiar) para obtener información relevante, con el objetivo de tener una mejor orientación en la toma de decisiones para el desarrollo de acciones de la vida escolar.

La planeación estratégica de la USAER, plasmada en el documento *Plan Anual de Trabajo*, contempla cinco etapas: 1. La construcción colectiva del marco de referencia; 2. La autoevaluación de la USAER a través del análisis FODA para definir sus áreas de mejora y la priorización de éstas; 3.La construcción de su misión, visión, valores y compromisos para establecer un objetivo estratégico por contexto; 4. Las metas y los indicadores; 5. Las estrategias. Su construcción se fundamenta en los tres documentos que rescatan los ejes técnicos para orientar la operación de los servicios: el *Plan Estratégico de Transformación Escolar* (PETE/2006), *Orientaciones para la Evaluación de la Zona de Supervisión y el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* (MASEE/2009). El Plan Anual de Trabajo comprende la planeación operativa anual de la USAER.

Como una condición necesaria para informar a la comunidad educativa de las actividades y resultados de su gestión, la USAER participa en la rendición de cuentas de la escuela donde se encuentre ubicada, comunicando aspectos relativos al clima organizacional y áulico, al proceso de aprendizaje de los alumnos, así como a la administración de sus recursos.

A la fecha existen en el Distrito Federal 355 USAER, mismas que dan servicio a 1423 escuelas de educación básica. El siguiente cuadro presenta el desglose por nivel educativo[73].

73 Fuente: Control Escolar de la Dirección de Educación Especial para el DF.

Nivel Educativo*	Total de escuelas por nivel en el DF [74]	Escuelas con USAER	Porcentaje de escuelas atendidas por las USAER de la DEE
Inicial	29	15*	51.72 %
Primaria	1593	1228	77.08 %
Secundaria	585	183	31.28 %
TOTAL	2207	1426	64.61 %

(*) No se incluye Preescolar pues la población de este nivel es atendida por los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, CAPEP, de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar.

Centro de Recursos de Información y Orientación (CRIO)[75]

El 22 de abril de 2009, el Administrador Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, Luis Ignacio Sánchez Gómez, inauguró el Centro de Recursos de Información y Orientación (CRIO) en las instalaciones de la Dirección de Educación Especial. El propósito de este centro es el de proporcionar a docentes de educación básica y especial, así como a padres de familia, estudiantes y público en general, las herramientas y estrategias innovadoras en el ámbito de la atención educativa a personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales.

A través de cinco áreas (biblioteca, asesoría técnico pedagógica, orientación a padres, aula de Enciclomedia y Edusat), el CRIO brinda servicio al público de lunes a viernes de 8:00 a 18:00 hrs.

La biblioteca cuenta con un acervo de más de cinco mil volúmenes para su préstamo interno, a domicilio e interbibliotecario, en los cuales se abordan temáticas relacionadas con el desarrollo y la historia de la educación especial en México, la atención a las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, social y laboral de las personas con discapacidad.

El área de asesoría técnico pedagógica proporciona apoyo tiflológico para ciegos y débiles visuales a través de procedimientos informáticos de voz, transcripción al sistema Braille de documentos en caracteres comunes, la elaboración de material didáctico en alto relieve y escaneo de recursos con el programa *Open Book*[76]. En el caso de la discapacidad auditiva, se puede consultar el *Diccionario de Lengua de Señas Mexicana*, así como diversos materiales educativos que están a la disposición. También se proporciona asesoría a maestros en cuanto a la planeación educativa para aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales con y sin discapacidad y para aquellos con aptitudes sobresalientes.

El personal del centro, ofrece orientación a familias y pone a su alcance materiales o sugerencias, relativas al apoyo que pueden brindar respecto a algunos contenidos educativos para el trabajo en casa.

En el aula de Enciclomedia y Edusat, los usuarios tienen la posibilidad de presenciar la transmisión de programas de la Red Edusat y trabajar los materiales y contenidos educativos del programa Enciclomedia, ya que el aula cuenta con los equipos, la tecnología, la conectividad y el software necesarios para acceder a su adecuada utilización. Asimismo, se ofrece información sobre la gama de posibilidades de accesibilidad y trabajo, así como la asesoría necesaria para su buen manejo. Con el uso de esta tecnología, se

74 Los datos estadísticos vertidos en la tabla no consideran las escuelas ubicadas en la Delegación Iztapalapa del Distrito Federal, por pertenecer a la DGSEI.

75 Dirección de Educación Especial. Página web http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/crio.aspx

76 Aplicación tecnológica que incluye programa de lectura de documentos en pantalla, control de escaner y reconocimiento óptico de caracteres.

Centro de Recursos de Información y Orientación (CRIO)

posibilita la capacitación en torno a nuevas prácticas educativas, acompañadas de la labor cotidiana de los maestros con ayuda de las TIC's, para apoyar al máximo en el aprovechamiento de estos materiales y abrir la posibilidad de enriquecer los procesos de aprendizaje y el desarrollo de competencias de los alumnos, con recursos que facilitan una mejor comprensión y resignificación de los contenidos escolares. Además, el aula ofrece la oportunidad de aprender a utilizar estas herramientas tecnológicas para actualizar y revitalizar las prácticas educativas.

Finalmente, el CRIO también puso en servicio el Centro Digital de Recursos para la Educación Especial, en la dirección electrónica http://educacionespecial.sepdf.gob.mx el cual es el vínculo online con la comunidad educativa. Por medio de este espacio, se pone a disposición del público en general la información, orientación y recursos especializados en torno a la discapacidad, el aprendizaje, la educación inclusiva y la educación especial, vía Internet, para que desde cualquier lugar, los profesionales de la educación básica, alumnos y padres de familia puedan realizar consultas sobre aspectos diversos ligados a estas temáticas, así como acceder a los materiales documentales existentes.

Servicios pioneros de Educación Especial

En este apartado se hace referencia a aquellos servicios pioneros donde se inició la educación especial en México, es decir, las escuelas históricas y que siguen activas y vigentes, dando atención a personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Estos servicios son: la Escuela Nacional para Ciegos, el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, la Clínica de la Conducta, la Clínica de Ortolalia y los Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos. Estos servicios fundacionales de Educación Especial, han prevalecido en virtud de la relevancia de su oferta educativa. Al igual que el resto de los servicios de la DEE, en la actualidad su trabajo se encuentra alineado a la RIEB, al MGEE y al *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*, promoviendo permanentemente los principios de la educación inclusiva.

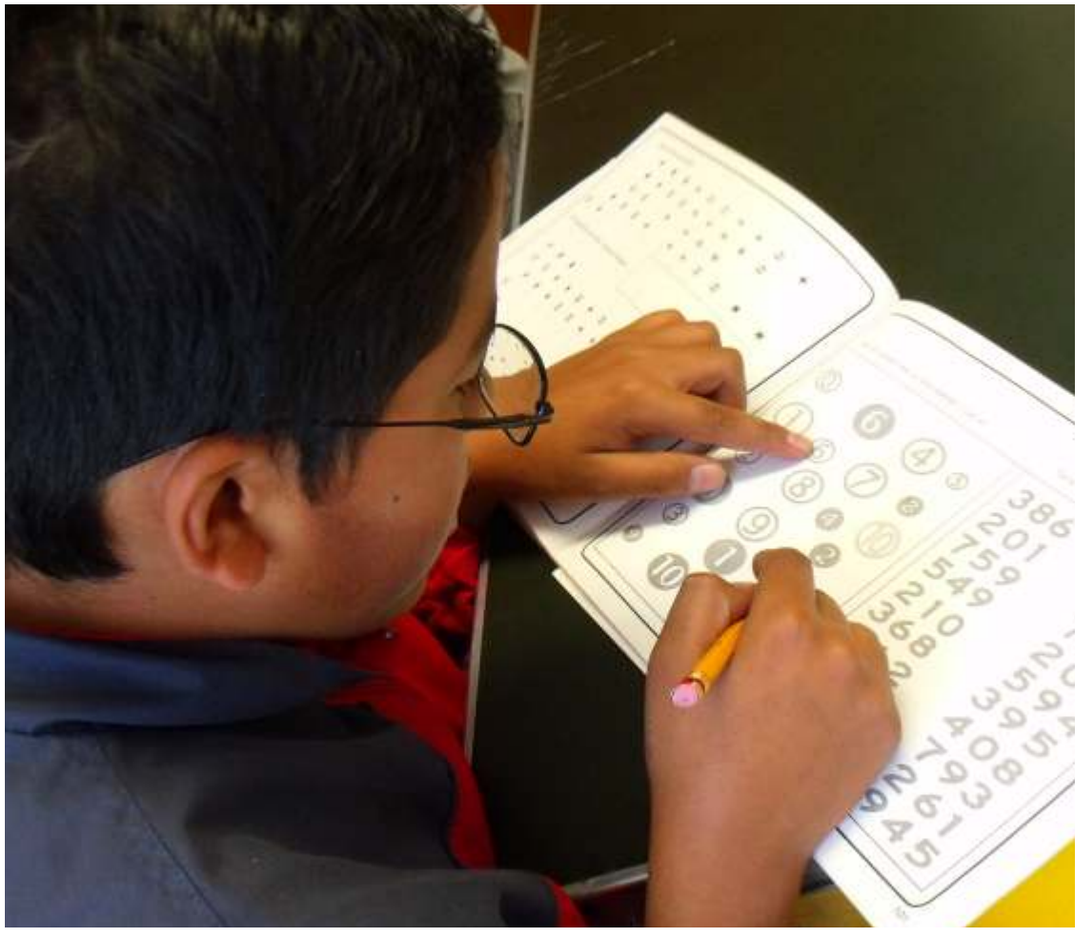
Las siguientes tablas señalan la población y el nivel educativo que atiende cada servicio así como su oferta educativa.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA REHABILITACIÓN DE NIÑOS CIEGOS Y DÉBILES VISUALES INNCI CAM 25	
POBLACIÓN	Alumnos de uno a 14 años de edad con discapacidad visual.
NIVEL EDUCATIVO	Inicial (dos grupos). Preescolar (tres grupos). Primaria (diez grupos). Secundaria[77].
OFERTA EDUCATIVA	El INNCI establece dos estrategias organizativas: a) Atención escolarizada para alumnos desde 45 días de nacidos hasta 15 años de edad en los niveles de inicial, preescolar y primaria. Enmarca su labor en la RIEB e incorpora acciones de los Programas Institucionales de Apoyo para el fortalecimiento del currículum. b) Atención a alumnos integrados en los diferentes niveles de la educación básica a través del seguimiento con maestros itinerantes.

77 Este nivel educativo se atiende en función del seguimiento de alumnos integrados.

Alumno del INNCI, en clases de Braille

CLÍNICA DE LA CONDUCTA CAM 101		
POBLACIÓN	NIVEL EDUCATIVO	OFERTA EDUCATIVA
Alumnos de cinco a 15 años de edad que cursan la educación básica y presentan problemas de conducta (enfrentan barreras para la participación social).	Preescolar Primaria Secundaria	La atención en la clínica es de carácter complementario. Está dirigida a alumnos, padres y maestros de educación básica, a través de diversos talleres impartidos en el centro y en el caso específico de maestros, directamente en las escuelas que lo solicitan. Atención de alumnos a través de: ○ Taller GIN (Grupo Infantil Natural). ○ Taller TDA-H (Trastorno por déficit de atención con hiperactividad). ○ Apoyo psicopedagógico individualizado. ○ Orientación psicológica individual. Atención a padres a través de: ○ Taller GAP (Grupo Analítico de Padres). ○ Taller PECES (Padres Eficaces con Entrenamiento Sistemático). ○ Orientación Individual. Atención a maestros a través de: ○ Taller MECES (Maestros Eficaces con Entrenamiento Sistemático). ○ Orientación a las escuelas que lo solicitan con temáticas específicas.



Alumno de la Clínica de la Conducta, en apoyo psicopedagógico

CLÍNICA DE ORTOLALIA CAM 102	
POBLACIÓN	Alumnos de cuatro a 15 años de edad que cursan la educación básica y presentan dificultades en su lenguaje.
NIVEL EDUCATIVO	Preescolar Primaria
OFERTA EDUCATIVA	La atención en la clínica es de carácter complementario con el propósito fundamental de contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas que permitan a los alumnos responder a los requerimientos de su contexto escolar. Así mismo, ofrece orientación a padres. Atención de alumnos a través de: ○ Apoyo personalizado para el desarrollo de la competencia comunicativa. ○ Talleres de psicomotricidad y música. Atención a padres a través de: ○ Curso-Taller (abordando temáticas diversas). ○ Orientación Individual.

Alumno del la Clínica de Ortolalia

GRUPOS INTEGRADOS ESPECÍFICOS PARA HIPOACÚSICOS CAM 17		
POBLACIÓN	NIVEL EDUCATIVO	OFERTA EDUCATIVA
Alumnos y alumnas con discapacidad auditiva, que cursan educación básica en escuelas de las 15 delegaciones políticas en el D.F. dependientes de la DEE.	Inicial Un CENDI en turno matutino.	El Centro de Atención Múltiple número 17 establece dos estrategias a través de las cuales promueve la integración de los alumnos: a) Modalidad donde se incluye a uno o más niños con discapacidad auditiva a un grupo de niños oyentes, en una escuela de educación básica, participando juntos en todas las actividades del día. Esta modalidad de integración es factible en el nivel de educación inicial, donde los objetivos de atención al niño con discapacidad auditiva al igual que para el niño oyente, se centran en la estimulación de su desarrollo en general, de acuerdo al planteamiento del *Programa de Educación Inicial y Programa de Educación Preescolar*. b) La segunda modalidad corresponde a los grupos incluidos en las escuelas, pero con un salón de clases exclusivo. Es una maestra especialista en el área de Audición y Lenguaje adscrita al CAM 17, la responsable de cubrir el currículo básico de acuerdo al nivel y grado correspondiente, con apoyo de estrategias didácticas específicas para niños con discapacidad auditiva y haciendo efectiva la flexibilidad curricular, para el logro del perfil de egreso de Educación Básica. Al igual que en la modalidad anterior, el grupo realiza con los demás grupos de la escuela las actividades de educación física, educación artística, periódico mural, honores a la bandera, cooperativa escolar, visitas extraescolares, entre otras. En ambas modalidades se impulsa un trabajo para fortalecer la comunicación de los alumnos a través del aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana.
	Preescolar Tres jardines de niños en turno matutino.	
	Primaria 12 escuelas en turno matutino y siete en turno vespertino.	
	Secundaria Técnica 13 escuelas en turno matutino.	

Alumnos y madre de familia de Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos, CAM 17

ESCUELA NACIONAL PARA CIEGOS "LIC. IGNACIO TRIGUEROS"	
POBLACIÓN	Jóvenes y adultos ciegos y débiles visuales del interior de la República y el Distrito Federal.
NIVEL EDUCATIVO	Primaria Secundaria Formación Técnica-Profesional

OFERTA EDUCATIVA

I. En su modalidad de internado, ofrece servicio asistencial los 365 días del año: desayuno, comida y cena; dormitorios, ropa de cama, regaderas y lavandería.

II. Integración socio-educativa (ISE). Programa que tiene como objetivo proporcionar elementos técnicos pedagógicos para desarrollar el proceso de habilitación de los alumnos con discapacidad visual y lograr una inclusión a la vida social y educativa. Se encuentra integrado por: orientación y movilidad, lectura y escritura en Braille, ábaco y actividades de la vida diaria.

III. Primaria para adultos. Desde 1998 se pone en práctica el programa de primaria acelerada a concluirse en tres años, centrada en un modelo educativo para la vida y el trabajo con las adecuaciones necesarias al currículo básico. Los jóvenes y adultos reciben asesoría permanente y presentan sus exámenes en el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) para la certificación de este nivel educativo.

IV. Secundaria para adultos. A partir del ciclo escolar 2003-2004 se inicia el servicio de secundaria, siendo apoyado de igual manera por el INEA.

V. Carrera de Técnico Profesional en Masoterapia. Esta carrera está normada y certificada por la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial (DGETI), y es una alternativa importante de integración laboral. La carrera tiene una duración de seis semestres, 289 créditos y 52 materias. Son requisitos indispensables para su inscripción, el dominio del sistema Braille, el manejo del ábaco y la orientación y movilidad, así como una serie de valoraciones médicas, psicológicas y la presentación de un examen de admisión.

VI. Otras actividades:

Música. Se imparte un curso integrado por cinco campos: instrumental (aprendizaje de un instrumento musical); campo vocal (técnica, canto coral, lírica); campo solfístico (solfeo, armonía, musicografía); campo histórico (historia de la música y del arte) y campo teórico (lírica infantil, apreciación musical y armonía).

Talleres. Se imparten talleres de costura, cerámica, informática y el de música arriba descrito. El objetivo de éstos es favorecer el desarrollo de destrezas y habilidades de los alumnos ciegos y débiles visuales, a través del manejo de diversas herramientas y materiales.

Educación física y deportes. Incluye actividades propias de psicomotricidad, expresión física y corporal, ritmo; además del entrenamiento en deportes como el *goalball,* atletismo y natación.

Actividades de apoyo. De igual manera se tiene el libro hablado y la biblioteca, a las que asisten las personas ciegas en busca de material bibliográfico en Braille o por la ayuda de un vidente para la lectura, grabación o duplicación del mismo en cintas magnetofónicas.

De izquierda a derecha, Antonio Ávila Díaz Director General de Operación de Servicios Educativos, Ernesto Rojas Barrientos, Coordinador Jurídico de CONADIS, María del Carmen Campillo Pedrón, Asesora del C. Secretario de Educación Pública y Patricia Sánchez Regalado Directora de Educación Especial en la celebración del 140 aniversario de la Escuela Nacional para Ciegos.

En resumen, los servicios de la Dirección de Educación Especial, con un sólido fundamento técnico-administrativo, son sustantivos para el desarrollo de la política educativa en el marco de su planeación estratégica. Son la concreción más evidente del impulso hacia la mejora y transformación de la gestión escolar y para el desarrollo de la reforma educativa. Se constituyen como los espacios educativos más idóneos, para evidenciar la implantación de los principios de la educación inclusiva y son a su vez, los espacios que han de garantizar el derecho inalienable de todos los alumnos a recibir una educación con calidad y equidad.

5.2.5. El currículo en los servicios de Educación Especial

La implantación de las reformas educativas en la educación básica de los años noventa y las realizadas en esta primera década del siglo XXI, han dejado en claro la idea de una educación como producto histórico y social; es decir, como resultado de la circunstancialidad socio-histórica caracterizada por el cambio, en un mundo en permanente y vertiginosa variación.

Desde finales del siglo XX y en los albores del siglo XXI, la esencia filosófica de la educación plantea la necesidad de una propuesta educativa para niños, niñas y jóvenes centrada en: formar y fortalecer la libertad del sujeto personal, atribuir una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) así como el reconocimiento al otro y tener la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades[78].

Aproximarse a estos fines de la educación, implica advertir que la DEE asume el currículo, como el instrumento que determina las actividades y las acciones en las aulas entre profesores y alumnos, además de ser una herramienta para la trasformación de la enseñanza. Dicho de otra

78 Touraine, 1999, pp. 276-277.

forma, el currículo, es el medio donde se sintetiza la interacción entre la política educativa y su apropiación por parte de la comunidad educativa.

Se concibe como un marco para cuestionar y mejorar los procesos educativos cotidianos así como para resolver las demandas y necesidades educativas individuales y colectivas a satisfacer en situaciones específicas de la escuela. El currículo escolar constituye la directriz más importante, desde el punto de vista pedagógico, al orientar las actividades y permitir la construcción de una "cultura" en la escuela, al materializar los aspectos del desarrollo a favorecer, así como los aprendizajes de los niños y jóvenes.

Como parte importante del currículo están los Planes y Programas de la Educación Básica que con su característica de flexibilidad, permiten dinamizar el trabajo para brindar una respuesta pertinente a todos los alumnos. También los programas de capacitación laboral, agilizan el proceso de trabajo. La flexibilidad del currículo apela al desarrollo de capacidades favorecedoras de la acción e interacción entre el personal docente, para lograr replanteamientos permanentes al trabajo didáctico en torno al logro de aprendizajes significativos.

Los replanteamientos al currículo, deben ser entendidos como los ajustes didáctico-metodológicos de acuerdo a las necesidades de los alumnos y en función de los propósitos establecidos en los programas de estudio; para ello es necesaria la colaboración entre profesores como una estrategia formativa, de aprendizaje y apoyo para resolver las demandas que plantea la atención a la diversidad[79].

El actual currículum de la educación básica, reconoce un enfoque basado en un marco sociocultural, constructivista e incluyente, flexible a partir de las necesidades y diferencias de las y los alumnos; considera sus experiencias y conocimientos previos; representa la base para la planeación docente, de tal forma que posibilita organizar, integrar y movilizar lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal. Al mismo tiempo, el enfoque por competencias representa desafíos importantes para el docente, en relación con el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje y la aspiración de lograr una formación integral de las y los alumnos, traducido en un perfil de egreso que orienta las tareas educativas.

El perfil de egreso incluye los rasgos académicos y de desarrollo personal de los estudiantes, en el transcurso de su proceso formativo por los niveles de la educación básica. Sin olvidar que la obligatoriedad de la atención en dicho marco, considera a las personas en condiciones de vulnerabilidad, donde se encuentra el grupo constituido por niñas, niños y jóvenes con discapacidad.

La relevancia del perfil de egreso de la educación básica radica en una formación basada en competencias que como se ha expresado en el pensamiento psicopedagógico, además de conocimientos, incluye actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas y, por otra parte, su articulación con el desarrollo de competencias para la vida.

Instalados en los principios de la educación inclusiva, cobra importancia la atención a la diversidad como el eje vertebral de las acciones en los centros educativos, al detonar el diseño y aplicación de estrategias diversificadas para fortalecer el desarrollo del currículum en el trabajo del aula, en la organización de la escuela y en la vinculación con las familias y la comunidad.

La centralidad se coloca en las estrategias diversificadas como decisiones pedagógicas fundamentadas en el conocimiento de la realidad social, cultural, individual y escolar, para disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan todos los alumnos y alumnas.

79 SEP-DEE, 2009, *Modelo de Atención...* Op. Cit. p.40.

La Dirección de Educación Especial como parte de la educación básica, asume la propuesta curricular explícita y la sitúa en los planes y programas, así como en los materiales educativos. Además, mediante el concepto de transversalidad curricular, se propone lograr una educación institucional cercana a la realidad de la vida cotidiana donde el sujeto logre mejores condiciones para vivir y convivir. Para ello, se requiere de la búsqueda de estrategias que posibiliten el desarrollo de valores, conocimientos, actitudes, habilidades, disposición y capacidad para interactuar con los demás, lo cual conlleva al colectivo escolar a aprender juntos, en un ambiente rico por la diversidad social y las diferencias personales.

La escuela como totalidad y con la obligación de desarrollar la propuesta curricular, tiene la posibilidad de realizar la planeación de los diferentes campos formativos y considerar a la transversalidad del currículum, como estrategia donde se permite destacar en los programas de las asignaturas, los vínculos posibles entre las mismas; vínculos reflejados en el hecho de compartir criterios para definir su estudio progresivo en cada grado, donde el trabajo escolar debe incluir temas y situaciones de relevancia social y ética, en el cual se realice un trabajo colectivo entre los docentes. Igualmente, concibe la intervención en una dimensión integral, en donde las parcelas del currículo (campos formativos, asignaturas y contenidos) se consideren como propósitos de análisis y no como el contenido del conocimiento fraccionado.

Asumir estos planteamientos implica visualizar la dimensión práctica institucional del currículum, toda vez que éste concreta un proyecto educativo con el propósito de plantear una serie estructurada e intencional de competencias. Es decir, el currículum se constituye como reflexión y acción educativa en la búsqueda de conformar en las alumnas y alumnos, las condiciones para su futura formación personal y profesional. Por otra parte, es una expresión práctica de una filosofía y metodología de trabajo, que vincula a los docentes, padres y alumnos como sujetos activos, capaces de comprender y modificar las relaciones sociales creadas en el proceso de enseñar y de aprender. Vale la pena recordar cómo un currículum prescrito, implica un proceso práctico, colectivo, permanentemente recreado y reconstruido por los profesionales de la educación.

Para la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal, constituye un desafío promover la reforma curricular y es innegable que su propuesta de cambio e innovación, hace más pertinente la labor de los profesionales de esta modalidad educativa, para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de la población atendida.

Respecto al Centro de Atención Múltiple (CAM) resulta imprescindible la articulación del trayecto de educación inicial y básica. Pretende ofrecer a los alumnos y alumnas la oportunidad de cursar una educación integral, a partir de los cuatro campos formativos del currículo (lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, desarrollo personal y para la convivencia) así como las competencias implicadas. La importancia del *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* radica en la aportación de estrategias didácticas específicas, para favorecer el aprendizaje en los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

De manera más explícita, el trayecto formativo de educación inicial y básica como oferta educativa del CAM, en su calidad de centro multinivel, ofrece un permanente proceso educativo con sus importantes implicaciones pedagógicas, debido a que el colectivo docente tiene la posibilidad de concretar la articulación entre niveles educativos, detectar necesidades, desarrollar su planeación estratégica con la oportunidad de contar con periodos más amplios, para intervenir sistemáticamente en los diferentes contextos donde los niños, niñas y jóvenes interactúan, así como dar seguimiento en la toma de decisiones para favorecer el logro de las competencias esperadas y el aprendizaje de cada alumno.

Actualmente, el CAM se suma a través de su labor educativa a la consecución del perfil de egreso de la educación básica, a partir de los diferentes niveles de responsabilidad y, en concreto, desde la definición de aprendizajes esperados como un referente para la intervención pedagógica.

La particularidad de la población escolar en el CAM plantea retos más significativos, debido a que el trayecto formativo no debe descuidar el reconocimiento de la diversidad y el derecho a la igualdad de oportunidades para acceder a los niveles de la educación básica. Estos aspectos, destacan la importancia de la puesta en práctica de diversas estrategias y recursos para brindarles una educación de calidad, con equidad.

Por su parte, las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) bajo el modelo de atención, organizan su quehacer educativo a partir de acciones y estrategias, encaminadas a la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación al interior del contexto escolar, áulico y socio familiar. Implica advertir a la USAER como un espacio donde su razón de ser y labor cotidiana, se inscriba en una mirada de la escuela como totalidad, para garantizar el tránsito hacia escuelas inclusivas donde los alumnos aprenden con sus compañeros, independientemente de las condiciones de vulnerabilidad que los acompañan en su existir.

Específicamente en el desarrollo curricular, en la gestión escolar y en la vinculación con las familias, es donde la USAER debe ofrecer sus apoyos y desplegar sus estrategias de asesoría, acompañamiento y orientación a la escuela regular, con la firme idea de enriquecer la oferta educativa de las escuelas, al aportarle recursos especializados de orden teórico, conceptual, metodológico y explicativo, para dar respuestas educativas diferenciadas y pertinentes.

Los espacios curriculares desde los cuales la USAER puede contribuir a flexibilizar el currículo, implican la exploración y experimentación de metodologías diversificadas de enseñanza, adecuadas a la realidad de la población que se atiende. De igual manera, se debe hacer frente a la organización de la evaluación como proceso dinámico, en el cual se requiere la participación activa del alumno y el maestro.

Estas tareas demandan un profesional de USAER conocedor del marco teórico, respecto al currículo y al diseño curricular de la *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB). Como consecuencia, el quehacer educativo se concretará en relaciones específicas dentro del aula y la escuela, para minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación e impulsar decididamente una educación inclusiva.

5.2.6. Certificación para la población de educación especial en este lapso

A partir de la última década del siglo XX, la evaluación del sistema educativo nacional, así como la evaluación del aprendizaje de los alumnos, continúa siendo reglamentada por lo establecido en la *Ley General de Educación* (en su Capítulo II, Sección 4, Artículos 29, 30 y 31) y en el Acuerdo Número 200, por el que se establecen las normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal.

Un acto importante de política educativa que vino a fortalecer el proceso de evaluación de los alumnos, lo constituyó la construcción de una normativa para respaldar la inscripción, reinscripción, acreditación y certificación de la población estudiantil con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en los niveles de primaria y secundaria regular. En ese sentido, las *Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para Escuelas Primarias Oficiales y Particulares Incorporadas al Sistema Educativo Nacional,* correspondientes al periodo escolar

2002-2003[80], representaron un parteaguas para la educación especial por:

- Explicitar la obligación de la educación básica de integrar a sus planteles a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.
- Ser de observancia para las escuelas regulares de nivel primaria, secundaria y para los Centros de Atención Múltiple, que atiendan a los alumnos no integrados a la escuela regular.
- Reconocer a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, como la instancia para apoyar directamente a las escuelas en la atención de los alumnos con NEE con o sin discapacidad.

En las normas se determinó la responsabilidad compartida entre el personal directivo, docente de la escuela regular y los de educación especial, así como de los padres de familia, para realizar una evaluación psicopedagógica al inicio del ciclo escolar, la cual, como resultado de la actividad interdisciplinaria, permitiera conocer las características y necesidades del alumno y de su contexto.

En cuanto a la asignación de calificaciones parciales, tanto para los alumnos integrados a las escuelas regulares como para los inscritos en CAM, los criterios de evaluación necesariamente deberán establecerse de manera conjunta entre el director, el maestro de grupo y el personal de educación especial. Para ello, se empleó de manera generalizada, una escala numérica del cinco al diez y se realizaron evaluaciones parciales en cinco momentos del año lectivo: al final de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y en la última quincena del año escolar. De este modo, la determinación de su reinscripción a un grado posterior, sería tomada igualmente de forma colegiada (bajo la responsabilidad del personal directivo, docente, padres de familia y personal de educación especial). En el sistema educativo se consideró que el registro de la evaluación final del alumno efectuado en el formato IAE, debía ir acompañado de la observación con referencia a la discapacidad presentada por el alumno, empleando para tal efecto las siguientes claves:

DISCAPACIDAD QUE PRESENTA EL ALUMNO	CLAVE
Discapacidad auditiva	DA
Discapacidad intelectual	DI
Discapacidad motriz	DMO
Discapacidad visual	DV
Otras (especificar)	O

Actualmente, el proceso de acreditación así como el de certificación de los alumnos egresados de primaria o secundaria regular (con o sin apoyo de USAER) así como de CAM Básico o CAM Secundaria, se sujeta a las mismas normas. Por ello, una vez concluidos los estudios conforme a los planes y programas correspondientes a cada nivel, los alumnos con discapacidad reciben igualmente el reconocimiento oficial o *Certificado de Terminación de Estudios*.

Al aproximarnos al cierre de la primera década del siglo XXI, y con el impacto de los principios de la Educación Inclusiva, la *Reforma Integral de la Educación Básica y el Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, en la conformación del *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, CAM y USAER*, la evaluación adquiere una imagen distinta. Se perfila como el resultado de un análisis multifactorial donde se recuperan aspectos significativos y relevantes derivados de:

- El análisis de los contextos (escolar, de aula y socio-familiar).

80 Secretaría de Educación Pública, 2002, *Normas de Inscripción, Reinscripción...* pp. 5, 16, 66, 68

- La autoevaluación del centro educativo en el caso de los CAM o de la USAER en su labor por promover o generar ambientes inclusivos; y

- La evaluación del aprendizaje de los alumnos desde la perspectiva del desarrollo de competencias.

De esta manera, es posible identificar en función de la información (cuantitativa y cualitativa), los procesos que favorecen u obstaculizan el logro de los aprendizajes; así como reconocer los aspectos donde se promueve o facilita la construcción de ambientes inclusivos, junto con los que se constituyen en barreras para el aprendizaje y la participación.

En lo referente a la evaluación de las competencias desarrolladas por los alumnos y bajo una concepción de aprendizaje, enmarcada en el modelo social de la discapacidad, se plantean una evaluación formativa, la cual reconoce a la evaluación como una acción permanente, centrada más en los procesos educativos que en los productos, sin perder de vista los propósitos del grado y nivel educativo y considera la necesidad de apropiarse de diversas formas de evaluar, realizando el análisis respectivo de toda la gama de factores que determinan los procesos de aprendizaje. Para ello, se propone el uso de los instrumentos recomendados en los planes y programas de estudio de primaria y secundaria (rúbrica o matriz de verificación, lista de cotejo o control, escalas de valoración, carpeta, bitácora o memoria de observaciones, portafolios o carpetas). Así mismo, se promueve el uso de la información recuperada para orientar, valorar y tomar decisiones pedagógicas en torno al progreso educativo del alumno y de las formas de enseñanza implantadas. Lo anterior, permite contar con la información del punto de partida del alumno y cómo va progresando en el desarrollo de sus competencias en un periodo determinado; de igual forma, posibilita la detección de necesidades, tanto en las estrategias de enseñanza, como en las estrategias empleadas por los alumnos para aprender, en los ritmos de trabajo, en los recursos, la temporalización de actividades, las dificultades, entre otros[81].

Es necesario señalar cómo la implantación del *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* en 2009, ha puesto de manifiesto la necesidad imperante de efectuar ajustes a dos documentos normativos: a los *Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas de Inicial, Preescolar, Primaria y Secundaria, así como a las Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para Escuelas Primarias Oficiales y Particulares Incorporadas al Sistema Educativo Nacional*, ajustes que se encuentran en proceso de realización y los cuales impactarán en esencia la forma de ser y hacer la educación especial.

En el tránsito hacia una normatividad que contemple los cambios sustanciales del modelo de atención, fue elaborado el documento *Orientaciones para CAM Secundaria*, con el propósito de apoyar el proceso de inscripción, reinscripción y acreditación de los alumnos.

Ante esta situación, es prioridad inscribir a la normatividad bajo los principios de justicia social, educativa y de igualdad de oportunidades, como acto de democracia y fundamentalmente, en torno al postulado del derecho inalienable a recibir educación sin importar las condiciones de vulnerabilidad que acompañan la existencia de las personas.

5.2. Los profesionales de la Educación Especial y el desarrollo profesional

Durante la gestión de Norma Patricia Sánchez Regalado como directora de Educación Especial, el desarrollo profesional se ha configurado en una preocupación preponderante, al representar una condición necesaria para el fortalecimiento de la educación especial.

81 AFSEDF-DEE, 2010, *Orientaciones Técnico Operativas para...*

Como se ha venido señalando, en la actualidad nos encontramos inmersos en un mar de exigencias y necesidades, producto de la dinámica mundial y de su incesante proceso de cambio; en consecuencia, los nuevos planteamientos en el ámbito educativo, confieren a los profesionales de la educación especial una responsabilidad irrenunciable con la sociedad en su conjunto, para hacer frente a la heterogeneidad del aula, a las reformas educativas, a la propia evolución de la formación continua y a las aspiraciones de las políticas de la educación.

El reto de contribuir a la formación de una sociedad que se enfrenta exitosamente a los requerimientos de los ambientes escolares, laborales o culturales, se traduce en un desafío alcanzable como resultado de una concreción de esfuerzos tanto de las autoridades educativas como del personal en servicio.

El modelo educativo centrado en el desarrollo de las competencias de los alumnos, se convierte en la intención de toda acción educativa, tarea por demás compleja al situarnos en la doble relación existente entre el desarrollo de competencias del alumno y el desarrollo de las competencias docentes.

Por lo tanto, caemos en cuenta, de que la implicación inmediata se coloca en la profesionalización docente –que dista de ser un ejercicio burocrático por el que se "asiste" a una actividad de capacitación- con origen en la formación inicial, pero que no debe concluir con ella, si fuese el caso, quedaría reducida a una simple especialización o escolarización sin alma ni espíritu creador. La profesionalización docente resulta de la capacitación y actualización permanentes, entremezcladas con la experiencia recuperada de la práctica profesional y con una vivencia desde el plano personal e institucional, al desembocar en el enriquecimiento de la labor docente.

La DEE reconoce como un referente importante en torno al tema, la perspectiva de Phillip Perrenoud[82] quien propone un inventario – ni definitivo ni exhaustivo- de las competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente, y representan un horizonte más allá de una experiencia consolidada. Sus competencias de referencia para la formación de docentes competentes son:

> Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en su trabajo y en sus aprendizajes, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y organizar la propia formación continua[83].

Este referente se constituye en un hilo conductor que posibilita el establecimiento de pautas para la profesionalización al resultar de él, un fortalecimiento del capital humano.

En este sentido, la DEE ha previsto en los últimos años[84], el sistematizar su oferta de capacitación y actualización, en función de las líneas estratégicas de su *Programa General de Trabajo 2008-2012*[85], la recuperación de experiencias, la sistematización del seguimiento así como la evaluación de los avances alcanzados.

La Agenda de Trabajo en un acto de política educativa, se vislumbra como el medio para fortalecer la plataforma técnico-pedagógica y operativa de la DEE en el marco de la educación inclusiva, al ofertar

82 Destacado investigador nacido en Ginebra, Suiza, con un amplio repertorio editorial en torno al tema de la educación, quien revolucionó el tema de las competencias para ser docentes efectivos.

83 Perrenoud, 1999.pp. 8-16.

84 A partir del ciclo escolar 2008-2009, la Dirección de Educación Especial ha puesto a la disposición del personal una Agenda de Trabajo, que incluyen acciones sustantivas de la DEE en los diferentes ámbitos de gestión, organizadas de acuerdo a las líneas estratégicas que se desprenden del Programa General de Trabajo 2007-2012. Algunas de las actividades representan cuestiones de organización general, otras implican la entrega formal de documentación para trámites específicos o son la expresa convocatoria para reuniones de actualización, asesoría o capacitación para las diferentes figuras o funciones.

85 AFSEDF-DEE, 2008, *Programa General…*p. 29

acciones de capacitación-actualización sobre contenidos de la *Reforma Integral de la Educación Básica*, fundamentos de la gestión escolar, programas de apoyo al currículum y estrategias específicas para la atención de la discapacidad, todas ellas encaminadas al ideario y dirigidas en su mayoría a personal directivo (supervisores, directores de CAM y USAER), consultores, asesores técnicos de zona, así como a maestros frente a grupo y equipos de apoyo.

En el ciclo escolar 2009-2010 y como un suceso de capital importancia, la DEE presentó el *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial para CAM y USAER*, al reconocer la necesidad de difundir a los directores el documento, para facilitar su operación en los servicios, con la apropiación del contenido. Para ello, se planteó un proceso continuo de comunicación, desarrollo y evaluación con supervisores y directores. Así mismo, se establecieron tres momentos durante el ciclo escolar para convocar a los docentes (de USAER y CAM-Básico) e instructores de taller (de CAM-Laboral), para consolidar el planteamiento de los modelos.

Durante la última década, el conocimiento y apropiación de la *Reforma Integral de la Educación Básica* se ha configurado como una prioridad a atender, en la medida en que representa un desafío compartido con la Educación Básica en general. Por ello, la DEE ha programado acciones de actualización, dirigidas a docentes de acuerdo con el nivel educativo donde laboran, ya sea en CAM y/o USAER, continuando simultáneamente el trabajo con los enlaces de las Coordinaciones Regionales, respecto a la estrategia de vinculación de los programas de apoyo al currículum y fortaleciendo al grupo de asesores técnicos de zona, para una mayor y mejor participación en la evaluación de los aprendizajes escolares en CAM.

La capacitación para implantar las estrategias diversificadas, cobra importancia en tanto que representa un camino viable, para dar respuesta a lo establecido en el Artículo 24 de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*[86], donde uno de los compromisos del sistema educativo -entre otros tantos- es ofrecer los materiales, las técnicas educacionales y las formas de comunicación, adecuados de tal modo, que los alumnos reciban las medidas de apoyo pertinentes al momento de ser requeridas. En el caso particular de los alumnos ciegos o sordos para quienes, se perfila recibirán su educación en las formas más apropiadas de comunicación, con maestros preparados con fluidez en lengua de señas y el Braille[87], las estrategias diversificadas pretenden orientarlos de acuerdo a la población atendida, a través del Seminario de Lengua de Señas Mexicana (LSM) y del sistema Braille.

Un espacio más de formación para profesionales de educación especial que coadyuva a la mejora de los resultados de aprendizaje de sus alumnos y a elevar la calidad de la educación, lo constituye el *Programa Nacional de Carrera Magisterial*. Como ya se mencionó en el capítulo anterior, el programa es un sistema de estímulos para los profesores de educación básica, en el cual se reconoce y apoya a los docentes para el mejoramiento de sus condiciones de vida, laborales y educativas.

La participación de los profesionales de educación especial en Carrera Magisterial se realiza, como en todos los demás niveles educativos, de forma voluntaria e individual. Las incorporaciones o promociones se sustentan en un sistema de evaluación global donde se determina de forma objetiva y transparente, a quien, de acuerdo con su desempeño académico y profesional, se debe otorgar el estímulo económico. En la primera vertiente participa personal docente, en la segunda personal directivo y supervisores y en la tercera vertiente, personal con funciones técnico pedagógicas.

86 Referido anteriormente en el apartado relativo a: *"Los movimientos internacionales en educación y su influencia en la política educativa de México".*

87 Naciones Unidas, 2006, *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.* La convención en síntesis, obtenida el 22 de noviembre de 2010 en la página web de las Naciones Unidas, de: *http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/convention.html*

Un factor fundamental del sistema de evaluación lo constituye el de "Cursos de actualización y superación profesional" que consiste en la obtención de un puntaje por la acreditación de los mismos, con la intención de fortalecer los conocimientos en general y los relativos a aspectos pedagógicos y didácticos en particular. Basta recordar que los cursos se diseñan con una temática específica para las distintas vertientes, funciones, niveles y modalidades educativas; también cuentan con tiempos, contenidos y procedimientos para justificar la asignación del puntaje y responden a las necesidades educativas nacionales y estatales.

Este factor está conformado por cursos nacionales diseñados, organizados, impartidos y acreditados por la SEP, y por cursos estatales, diseñados, organizados e impartidos por las autoridades educativas de cada estado; dichos cursos son dictaminados por la SEP y autorizados por la Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial. Esta oferta es congruente con los planteamientos de la *Reforma Integral de la Educación Básica* y con la política educativa y planteamientos del *Modelo Social de Atención de la Dirección de Educación Especial.*

Los profesionales de la Dirección de Educación Especial participan en los cursos contemplados en el catálogo correspondiente para el Distrito Federal, donde se abordan por ejemplo: Las competencias docentes del siglo XXI; Las perspectivas actuales sobre didáctica de la lengua; La problemática de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la escuela primaria; La enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica primaria; La formación cívica y ética en la educación básica; La educación ambiental en la práctica docente; La función directiva en educación básica: una perspectiva histórica; La enseñanza con Enciclomedia: Versión 2.0; y La evaluación diversificada para alumnos en educación especial. Éste último, diseñado particularmente para los profesionales de la educación especial.

En la plantilla de la Dirección de Educación Especial laboran un total de 3,884 profesionales con funciones docentes, directivas o técnico-pedagógicas; de éstos, 2,446 participaron en la XIX Etapa de Carrera Magisterial (ciclo escolar 2009- 2010). Actualmente se encuentran incorporados a algún nivel de Carrera Magisterial (A, B, C, D o E), 1,293 profesionales (33.29 %), quienes perciben los beneficios del programa por los logros obtenidos en su desempeño y capacitación. De este total de participantes, aproximadamente el 74% corresponde a profesionales de la 1ª Vertiente, el 14 % a la 2ª Vertiente y un 12% a la 3ª Vertiente.

Un semillero de formación de profesionales de Educación Especial, lo ha constituido la Escuela Normal de Especialización (ENE) desde la década de los años setenta. A partir de la reforma de 2004, los planes de estudios de la ENE tienen el propósito de formar profesionales con un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores, para ejercer la profesión docente con calidad y alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas manifestadas por los alumnos con discapacidad, así como a las de quienes presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores. Asimismo, con dichos planes de estudio se pretende que las y los alumnos desarrollen la capacidad y disposición para el aprendizaje permanente, basándose en la propia experiencia y en el estudio sistemático.

Este proceso de formación integra habilidades intelectuales específicas, conocimientos de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación básica, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno escolar. Durante la formación inicial los estudiantes normalistas, obtienen conocimientos sólidos acerca de las necesidades educativas especiales y las discapacidades, de sus causas y sus implicaciones en los procesos fundamentales de desarrollo y de aprendizaje, lo cual da

identidad a la educación especial. Además adquieren las competencias docentes para dar una respuesta educativa.

Con esta orientación se ha integrado un mapa curricular de ocho semestres, con tres áreas de actividades de formación, diferentes por su naturaleza, pero trabajadas en estrecha interrelación: a) Escolarizadas; b) De acercamiento a la práctica escolar; c) De práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

Las asignaturas de este plan se organizan en tres campos de formación:

a) General de maestros para educación básica.

b) Común de maestros para educación especial.

c) Específica por área de atención.

Las cuatro áreas de atención ofrecidas en la licenciatura en Educación Especial son: auditiva y de lenguaje, Intelectual, motriz y visual[88].

Un sólido vínculo entre la Escuela Normal de Especialización y la Dirección de Educación Especial lo ha constituido, la posibilidad de ver a los estudiantes normalistas realizar acercamientos a la práctica escolar y a las prácticas intensivas en los servicios de USAER y CAM, aunado al

Edificio de la Dirección de Educación Especial, ubicada en: Calzada de Tlalpan No. 515, Colonia Álamos, México, DF

desarrollo de su servicio social en el último año de formación. Un promedio en los últimos años refleja la presencia de aproximadamente 150 alumnos en servicio social y de 650 a 700 alumnos en prácticas intensivas, en los servicios de Educación Especial del Distrito Federal.

Al considerar a todas las figuras de la cadena pedagógica, la DEE anticipa un éxito mayor en la aspiración por contribuir a la construcción de escuelas inclusivas que acojan a la diversidad y la contemplen, como una plataforma para el crecimiento personal y colectivo.

88 *Escuela Normal de Especialización.* Obtenida el 10 de diciembre de 2010 de: *http://dgenam.sep.gob.mx/ene/index.html*

A manera de epílogo

Debemos ser el cambio
que deseamos ver en el mundo.
Mahatma Gandhi

Memorias y Actualidad en la Educación Especial de México: Una visión histórica de sus modelos de atención, constituye un fascinante viaje en el tiempo y el espacio institucional, al reflejar una historia única, así como un deber ético con los sujetos de atención, sumado a ese placer por compartir, comunicar y revelar los más de 140 años de actividad. Fue un largo camino donde se advierte lo que la institución ha sido y dejado de ser para proyectar lo que hoy es y desea ser.

No cabe duda que la avidez de la Dirección de Educación Especial por relatarse conlleva la necesidad de tomar conciencia de su quehacer a través de la implantación de los modelos de atención, sin perder de vista la responsabilidad social con el "otro": niña, niño, joven, madre, padre, familia, independientemente de las condiciones que acompañan su existencia, un "otro" que puede ser colega, compañero de trabajo, docente o directivo de cualquier nivel educativo.

Esta visión histórica de la Educación Especial a través de sus modelos de atención se decanta en un texto donde aparece un trayecto profundamente humano, una voluntad de acción cuya intensidad se aloje en la riqueza de la diversidad. El cauce de estos acontecimientos, no es solo un fluir cadencioso de anécdotas. Por el contrario, es la experiencia acumulada, la voluntad de realidades nuevas, un profesionalismo compartido.

Es por ello que la DEE, construye actualmente su identidad en torno a un sentido social, con fines educativos y en la trascendencia de su articulación con los niveles de la Educación Básica. El arduo trabajo de colaboración y sinergia proyecta un amplio abanico de potencialidades y realizaciones; es decir, fortalece las bases de un compromiso compartido para garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas en edad escolar en ambientes sensibles a la diversidad por que, en el cumplimiento de este derecho, se fundan los principios de gratuidad y obligatoriedad, de igualdad de oportunidades y de no discriminación. En otras palabras, es un derecho que se inscribe en la dignidad humana y en la justicia social, en la responsabilidad y en el compromiso de los actores educativos.

A través del liderazgo, el entusiasmo y la capacidad de convocatoria de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal y de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos, se ha logrado un trabajo articulado entre la Dirección de Educación Especial y los diferentes Niveles de

Educación Básica: la Dirección de Educación Inicial y las Coordinaciones Sectoriales de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Aquí es donde se hace evidente la potencialidad, la aspiración y las realizaciones, porque en cada instancia brotan esfuerzos para mejorar la calidad educativa y se genera un diálogo interinstitucional para aproximarse a ésta a través del compromiso para el desarrollo de programas novedosos e innovadores.

Sin duda, el cause de esta historia, impulsa a la DEE a involucrarse en el éxito de los programas que animan una escuela siempre abierta, una escuela de calidad, una escuela de tiempo completo o de jornada ampliada, una escuela que lee... Además, la compromete a fundamentar en los diferentes niveles de educación básica la necesidad de dar la bienvenida a ambientes sugerentes y propicios para la inclusión, porque los espacios educativos se erigen como los contextos más idóneos para avanzar hacia una mayor equidad, hacia el desarrollo de una sociedad más justa y democrática.

Memorias y Actualidad en la Educación Especial de México: una visión histórica de sus modelos de atención, representa en esencia, un llamado y una esperanza. Nos convoca a cruzar el umbral de la Educación Inclusiva. Nos impulsa a implicarnos en una responsabilidad colectiva para respetar y defender los principios de la dignidad humana, la igualdad y la equidad en cada contexto dando cabida al tú, al yo y al nosotros, animado por el espíritu de luchar, resistir, anunciar y denunciar todo acto de discriminación, toda acción que excluye, todo hecho que margine.

Pensar-imaginar-actuar en un mundo en consonancia con la justicia y el derecho, es la esperanza y una de las máximas aspiraciones de la Dirección de Educación Especial en los contextos educativos, esperanza centrada en lograr el reconocimiento de la diversidad como detonador de prácticas, culturas y políticas inclusivas en cada espacio de la vida que implica la formación de un sujeto.

Bibliografía

Bibliografía Capítulo 1

Alegre, R. (2000). *Diversidad Humana y Educación.* Ediciones Aljibe-Colección Educación Especial. Granada, España.

Ballín, R. (s/f). *El Congreso Nacional de Instrucción Pública de 1889.* Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at09.pdf

Barraza, A. et. al. (1998). *Cuarenta Años de Educación Especial en Durango (1958-1998).* Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://www.upd.edu.mx/librospub/inv/4decinvdgo.pdf

Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad.* Ed. Morata, Ediciones, Madrid, España

Brogna, P. (2009). *Visiones y Revisiones de la Discapacidad.* Sección de Obras de Educación y Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

Carrillo, A. M. (1999). *El Inicio de la Higiene Escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico.* Revista Mexicana de Pediatría. Vol. 66, Núm. 2 Mar.-Abr. 1999, pp. 71-74. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://www.imbiomed.com.mx/1/1/artículos

Colotla, V. (1984). *Rafael Santamarina y Los Orígenes de la Psicometría en México.* Revista de Historia de la Psicología, 1984, Vol. 5, núm. 4, pp. 163-170. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://htpprints.yorku.ca/archive/

Conclusiones Aprobadas por El Segundo Congreso Mexicano del Niño (1923). Informe Leído por El Relator General en la Sesión de Clausura. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis/4_conclu.pdf

Congreso Higiénico Pedagógico 1882. (s/f). Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://proyecto1a.wordpress.com/2009/06/03/congreso-higienico-pedagogico/

Correa, D. (1906). *Visitas Escolares.* La Escuela de Ciegos. En la Enseñanza Normal. Publicación periódica de la Dirección General de la Enseñanza Normal en el Distrito Federal, México, Año II, agosto 8, número 10, pp. 146-148. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/2semes/lec_deshis t/7_vis_esc.pdf

Crónica de las Sesiones. (1891). En *La Escuela Moderna, tomo II*, núm. 10, febrero. México. Imprenta de las escalerillas. Pp. 157-158. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/2semes/lec_deshis t/14_cronica.pdf

Departamento de Psicopedagogía e Higiene. (1925). La Educación Urbana. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis /10_urbana.pdf

Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar. (1928). Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis /8_depto.pdf

Bibliografía

Dirección General de Educación Especial. (1974). *Memoria II Congreso Hispanoamericano de Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura y Escritura.* Ponencia Magistral de Mayagoitia Odalmira, et. al.

Diario Oficial de la Federación. (1867). *Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal.* Publicada el 2 de diciembre de 1867. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/02.htm

Diario Oficial de la Federación. (1940). *Ley Orgánica de Educación.* Publicada el 3 de febrero de 1940. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4- 0bb4884af388/03.htm

Diario Oficial de la Federación. (1942). *Ley Orgánica de Educación Pública.* Publicada el 23 de enero de 1942. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724 83e4- 0bb4884af388/04.htm

Domínguez, M. (1892). *Reseña Histórica de la Escuela Nacional de Ciegos.* Desde su Fundación Hasta la Fecha. México, Imprenta del Gobierno Federal, en el Ex Arzobispado, pp. 3-16. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/2semes/lec_deshis t/8_reshist.pdf

Educación de los Niños Anormales. (1921). Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis /2_inf.pdf

Educación Normal de Especialización. (1944). Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis /12_educ.pdf

Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. México*: S.XXI.

Fundamentos Psicopedagógicos de la Atención en Grupos Integrados. (s/f). Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis /16_fundam.pdf

Franklin, B. Comp. (1996). *Interpretación de la Discapacidad. Teoría e Historial de la Educación Especial*. Barcelona: Ediciones Pomares Gedisa

Granja, J. (2009). *Contar y Clasificar a la Infancia*: Las Categorías de la Escolarización en las Escuelas Primarias de la Ciudad de México 1870-1930. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Distrito Federal, México. Consultada en mayo-junio de 2010 en: http://redalyc.uaemex.mx

Granja, J. (s/f). L*as Categorías de la Escolarización*: El Concepto de Retraso Escolar en los Inicios del Siglo XX. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 9: Historia e Historiografía de la Educación. Consultado en mayojunio de 2010 en: http://www.comie.org.mx/memorias

González, J. (s/f). *Los Niños Retardados y los Niños Anormales*. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/2semes/lec_deshis t/9_retar_anor.pdf

Guajardo, E. (1993). *Memoria. 6° Encuentro Iberoamericano,* México.

Guajardo, E. (2007). *Inclusión e Integración Educativa en México. Conferencia Magistral, Congreso Internacional: Integración Educativa e Inclusión Social*. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Puebla, México.

Guajardo, E. (2009). *La Integración y la Inclusión de los Alumnos con Discapacidad en América Latina y el Caribe*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.

Güemes, C. (2007). *Tesis Identidades, Procesos e Institución. El Caso de La Escuela Normal de Especialización*. Para obtener el grado de doctorado en Pedagogía UNAM.

Gutiérrez, M. (s/f). *El Modelo Sicomédico*: *Un Legado de la Medicina y la Psicología para la Educación Especial.* La Construcción de un Discurso

Hegemónico en 1921. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://dialnet.unirioja.es

IV. Historia de la Higiene Escolar en México. (s/f). Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/2semes/lec_deshis t/1_higesc.pdf

Huerta, M. (1935). *La Clasificación Escolar*. Su Función Protectora del Niño y sus Ventajas para la Educación. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis /5_clasif.pdf

Ibarrola, M. (1998) Texto: XX *La Formación de los Profesores de Educación Básica en el Siglo XXI*. Incluido por Latapí Sarre, Pablo en el libro Un siglo de Educación en México, Tomo II, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada / Fondo de Cultura Económica México DF.

Iglesias, S. (1998). *Un Viaje a Través de los Espejos de los Congresos Panamericanos del Niño*. Consultado en mayo junio de 2010 en: http://www.iin.oea.org

Jullian, C. (2008). *Quitando el Velo de la Oscuridad: La Escuela Nacional de Ciegos (Ciudad de México, 1870 a 1928)*. Tesis de Maestría. Posgrado de Historia. Universidad Nacional Autónoma de México.

La Clínica de Ortolalia es una Alternativa ante Problemas de Lenguaje en Estudiantes. (2005). Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://www.sep.gob.mx.work/sites.swf

Lazarín, F. (1996). *Educación para las Ciudades. Las Políticas Educativas 1940- 1982*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero-Junio 1996, vo1, núm.1, pp. 166-180. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://www.quadernsdigitals.net/index

López, E. (s/f). *La Educación Especial y el Enfoque Médico-Pedagógico*. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis /3_edespec.pdf

Lozano, A. (1921). *Algunas Palabras a Favor de los Niños Anormales*. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis /6_algun.pdf

Manterola, R. et. al. (1891). *Dictamen sobre Escuelas Especiales*. En "La Escuela Moderna", tomo II, núm. 11, marzo 15, México, Imprenta de las escalerillas, pp. 170-173. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/2semes/lec_deshis t/10_dictamen.pdf

Marín, Á. (1997). *Historia de la Pedagogía en México*. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://www.correodelmaestro.com

Mayagoitia, O. (1960). *Las Escuelas de Perfeccionamiento (Para Niños de Lento Aprendizaje)*. Coordinación de Educación Especial. México.

Mayagoitia, O. (1960). *La Terapia Pedagógica. Fundamentos, Principios y Finalidades de la Educación en las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento*. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis /11_terapia.pdf

Mayagoitia, O. (1964). *Ponencia "Los Grupos Integrados de Deficientes Mentales Educables, Anexos a las Escuelas Primarias". En el primer coloquio sobre problemas psicológicos de la educación. Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica*. Oficina de Coordinación de las Escuelas de Educación Especial. México D.F.

Meneses, E. (1983). *Tendencias Educativas Oficiales de México, 1821-1911*. México, Editorial Porrúa de Historia, Biografía, y Geografía de México. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://books.google.com.mx/books

Meneses, E. (1986). *Tendencias Educativas Oficiales en México*, tomos I, II y III, Centro, de Estudios Educativos. México.

Menéndez, R. (1906). *Educación de la Infancia Anormal*. En "La Enseñanza Primaria". Quincenal pedagógico, México, Órgano del Colegio de Profesores Normalistas de México, tomo VI, 1906-1907, números 2 y 3, julio 22 y agosto, pp. 23-25 y 33-34. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/2semes/lec_deshis t/11_inf_anormal.pdf

Bibliografía

Merle, E. y Hugh, G. (1957). *La Educación de los Impedidos*. Tomo I. Talleres Gráficos del Departamento de Divulgación de la Secretaría de Educación Pública, México, 1957.

Molina, S. (s/f). *Educación Especial*: Su Historia y sus Retos para el Siglo XXI. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://www.uned.ac.cr/globalnet/global/ensenanza/apoyo/articulos/educacionespeci al.htm

Morales, S. *Texto XVII. La Educación Indígena, Especial e Inicial: de "Modelos Complementarios" a Estrategias Claves para Reivindicar la Igualdad en la Diferencia.* En Latapí, P. *Un siglo de Educación en México, Tomo II,* Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada/Fondo de Cultura Económica México

Moreno, I. (2000). *La Prensa Pedagógica en el Siglo XIX*. Consultado en mayo-junio de 2010 en http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm

Moreno, M. (s/f). *Memoria Colectiva; los Profesores Jalisciense*s *de Principios del Siglo XX*. La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://www.latarea.com.mx/articu0/moreno0.htm

Olivera, M. (2000). *Evolución Histórica de la Educación Básica a través de los Proyectos Nacionales: 1921-1999*. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm

Ornelas, C. (1995). *El Sistema Educativo Mexicano*. La Transición de Fin de Siglo. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

Ortega, L. (1938). *Instituto Nacional de Psicopedagogía*. Informe de Labores. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis /7_inst.pdf

Oviedo, A. (2007). *Eduardo Huet (1822?-1882). Fundador de la Escuela Pública para Sordos en Brasil y México*. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://www.cultura-sorda.eu

Padilla, A. (1998). *Escuelas Especiales a Finales del Siglo XIX*. Una Mirada a algunos casos en México. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero junio 1998, vol. 3, núm. 5, pp. 113-138. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://redalyc.uaemex.mx

Rebsamen, E. (s/f). *Los Niños Obtusos*. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/2semes/lec_deshis t/17_obtusos.pdf

Rodríguez, A. (2005). *La Aparición de la Infancia: La Medicina Frente al Cuerpo de los Niños durante el Porfiriato*. Anales Médicos, Asociación Médica. Centro Médico ABC, Vol. 50, núm. 4, octubre-diciembre 2005, pp. 184-190. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://www.medigraphic.com

Sánchez. et. al. (2003). *Aprendizaje y Desarrollo La Investigación Educativa en México 1992-2002.* Parte III Educación Especial en México (1990-2001) Edición Grupo Idiograma editores. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.

Santos, M. (s/f). *Siglo XX: La Construcción de una Perspectiva Médica-Pedagógica de la Discapacidad en México*. Instituto de Ciencias Educativas.

Santos, M. (s/f). *Realidades sobre la Educación Especial en Ciudad Juárez; Una Mirada desde Cuba*. Ponencia presentada en el XXVIII Encuentro RNIV. Cd. Juárez, Chihuahua. Consultada en mayo-junio de 2010 en: http://www2.uacj.mx/icsa/RNIU

Sayeg, J. (s/f). *Ley de Instrucción Pública (Benito Juárez, 1861)*. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://www.historia.coahula.gob.mx

Secretaría de Educación Pública, FONAPAS (1981) *La Educación Especial en México*. Dirección General de Educación Especial. México, D.F.

Secretaría de Estado del Despacho de Justicia e Instrucción Pública (s/f). *Reglamento para La Escuela Nacional de Sordo-Mudos*. [Consultado en el Archivo Histórico de la Secretaría de Salubridad y Asistencia: Expediente 21, 1861-1905. Fondo: BP. Sección: EE. Serie:

ENSM]. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/2semes/lec_deshis t/12_reglamento.pdf

Secretaría de Educación Pública. (1922). *Decreto que establece la Escuela Normal de Sordo-Mudos*. En La educación pública en México a través de los informes presidenciales, México, p. 369-370. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/2semes/lec_deshis t/6_decreto.pdf

Secretaría de Educación Pública. Parque Lira. (1957). *Boletín Oficial del Instituto Médico Pedagógico y de La Escuela Normal de Especialización*. Publicación Bimestral I Época año I México, Marzo –Abril 1957 Tomo I. Núm. 1 Dr. Gaytán Datos Históricos referentes al I.M.P. "Parque Lira".

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2000). *Serie: Caminos Especiales en la Integración. Clínica de Conducta.* México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2000). Serie: *Caminos Especiales en la Integración. Clínica de Ortolalia*. México: SEP-DEE.

SEP. Dirección de Educación Especial. (2000). Serie: *Caminos Especiales en la Integración. Escuela Nacional para Ciegos*. México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2000). Serie: *Caminos Especiales en la Integración. Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos*. México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2000). Serie: *Caminos Especiales en la Integración. Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales*. México: SEP-DEE.

Segura, L. (2005). *La Educación de los Sordos en México*: Controversia entre los Métodos Educativos, 1867-1902. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://www.cultura-sorda.eu

Séptima Conferencia. Reclutamiento de Niños Anormales Psíquicos. Colaboración de Médicos y Maestros. (1918). Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis /1_sept.pdf

Sesión del 08 de Junio. (1908). En Boletín de Instrucción Pública. Órgano de la Secretaría del Ramo, México, tomo X, septiembre y octubre, núms. 3 y 4, pp. 397- 406. Consultado en mayo-junio de 2010 en http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/2semes/lec_deshis t/15_sesion.pdf

Sevilla, E.; Torres, C. et. al. (1998). *Educación del Deficiente Mental en México (Discapacidad Intelectual)*. Sociedad Mexicana para el Estudio Científico de la Deficiencia Mental. México D.F.

Sevilla, E. et. al. (1989) *Memoria de Datos Históricos de la "Educación Especial en México"*. México D.F Apartado ciegos y débiles visuales. Ciegos.

Shea, T. y Bauer, A. (2000). *Educación Especial. Un enfoque ecológico*. McGraw Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.

SIP y BA. (1908). *Reglamento para la Inspección Médica de las Escuelas Primarias del Distrito Federal, México*. Boletín de Instrucción Pública. Tomo XI. Noviembre, pp. 132-133 y 140-141. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/2semes/lec_deshis t/13_reg_inspec.pdf

Sociedad Mexicana para el Estudio Científico de la Deficiencia Mental. (1998). *Educación del Deficiente Mental en México*. DIF Estatal del Estado de Durango.

Solís, R. (1935). *El Problema Educativo de los Niños Anormales Mentales. Informe sobre El Instituto Médico Pedagógico*. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis /9_prob.pdf

Solís, R. (1944). *La Escuela Normal de Especialización*. Consultado en mayo-junio de 2010 en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis /13_esc.pdf

Tanker, D. (2000). *La Educación Indígena en el Siglo XVIII*. Consultado en mayo- junio de 2010 en:
http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm

Torres, J. (1999). *Educación y Diversidad Bases Didácticas y Organizativas*. Colección Educación Especial Director Mata Francisco. Granada, España.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Consultado en mayo-junio de 2010 en:
http://dialnet.unirioja.es

Urías, B. (2004). *Degeneracionismo e Higiene Mental en el México Posrevolucionario (1920 1940)*. Instituto de Investigaciones Sociales. México, D.F. Consultado en mayo-junio de 2010 en:
http://www.frenia-historiapsiquiatrica.com

V Congreso Panamericano del Niño, Cuba. (1927). Consultado en mayo-junio de 2010 en http://www.iin.oea.org

Vázquez, F. (1902). *Informe presentado a la Dirección de la Escuela Nacional de Sordomudos. Citado en Segura, L. (2005). La educación de los sordos en México: controversia entre los métodos educativos, 1867-1902*. SEP. ILCE, Consultado en:
http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/plan_04/ant_his.htm

Vera, E. (2005). *Configuración de una Profesión: Maestro Especialista en la Educación de Niños Anormales Mentales y Menores Infractores (1937-1942)*. Consultado en mayo-junio de 2010 en:
http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis/14_config.pdf

Vera, E. (2005). *Escuela Normal de Especialización. Remembranza*. Consultado en mayo-junio de 2010 en:
http://dgenam.sep.gob.mx/ene/index.htm

Villalpando, J. (1969). *Manual de Psicotécnica Pedagógica*. Décima Edición. Editorial Porrúa S.A. México DF.

Zamora, M. (2000). *Legislación Educativa*. Consultado en mayo-junio de 2010 en:
http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm

Bibliografía Capítulo 2

Álvarez, I. (1998). *"La Descentralización." En: Guevara, G. Comp. (2007). La Catástrofe Silenciosa.* (7ª. Reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica. Álvarez, C.; Torres, C.; Garza, M.; et.al. *Educación del Deficiente Mental* en México. México: Sociedad Mexicana para el Estudio Científico de la Deficiencia Mental.

Bloom, B.; Hastings, T.; Madaus, G. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.

Bofill Ródenas, A. (2008). *Valoración de la condición física en la discapacidad intelectual*. Barcelona. Obtenida el 12 de diciembre de 2010 de:
http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0121109-093409//AMBR_TESIS.pdf

Buchwald, E. (1978). *Rehabilitación Física para la Vida*. México: McGraw Hill Boock Company-La Prensa Médica Mexicana.

Carpizo, J. (s/f). *Ley Federal de Educación*. Obtenida el 16 de Octubre de 2010, de:
http://www.bibliojuridica.org/libros/5/2361/5.pdf

Declaración de Derechos del Retrasado Mental. (20 de diciembre de 1971). Obtenida el 1 de Octubre de 2010, de:
http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/6/pr/pr40.pdf

Diario Oficial de la Federación. (6 de Febrero de 1976). *Reglamento de Prevención de Invalidez y Rehabilitación de Inválido*. México: Diario Oficial.
Diario Oficial de la Federación, (11 de Septiembre de 1978). *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*. México: Diario Oficial.

Dirección General de Educación Especial. (Año II, No. 10, abril-mayo de 1974). *Editorial*. En Educación Especial. Publicación bimestral de orientación e información. México: DGEE.

Dirección General de Educación Especial. (1974). *Tríptico. Información General. II Congreso Hispanoamericano de Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura y Escritura*. México: Instituto Interamericano del Niño. OEA-SEP.

Dirección General de Educación Especial. (1975). *Plan Saltillo*. México: DGEE.

Dirección General de Educación Especial. (1978). *Programa de Educación Especial 1978-1982*. México: DGEE

Dirección General de Educación Especial. (1981). *La Educación Especial en México*. México: SEP-FONAPAS DGEE.

Dirección General de Educación Especial. (1982). *Los Grupos Integrados*. México: SEP-DGEE-Dirección Técnica, Departamento de Comunicación y Promoción.

Fernández. (1981). *"Planteamiento Metodológico de la Tecnología Educativa*. En Ojeda, G. (1985). *La Tecnología Educativa*. (pp.64-65). México: Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas y el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los profesores entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

González Casanova, P. (1987). *"México ante la Crisis Mundial" e Insulza, J. M. "El Contexto Global de la Crisis"*. En: González Casanova, P. y Aguilar Camín, H. Coords. . *México ante la crisis. El contexto internacional y la crisis económica*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Gutiérrez, L. (1980). *"Tecnología Educativa y Modelo de Aplicación"*. En Ojeda, G. 1985. *La Tecnología Educativa*. México: Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas y el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica.

Instituto Mexicano de la Audición y el Lenguaje, A.C. (s/f). Obtenido el 13 de diciembre de 2010 de: http://www.espaciologopedico.com/directorio/detalle?action2=9&Id=12

Latapí, P. Coord. (1999). *Un Siglo de Educación en México.* México: Fondo de Cultura Económica.

Ley Federal de Educación. (publicada en el Diario Oficial el 29 de noviembre de 1973). Obtenida el 15 de Octubre de 2010 de la página web de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res008/txt5.htm

López Trujillo, M. (1999). *Textos para una Historia de la Educación Especial.* (2ª. Edición). Valencia: Tirant lo Blanch.

Mayagoitia, O. (1976). *"El Problema del Niño Atípico en México".* (mimeo). Mayagoitia, O. (sin fecha). *Los Grupos Integrados.* México: SEP-Subsecretaría de Educación Primaria y Normal-DGEE.

Meyer, L. (2002).*"El Último Decenio: Años de Crisis, Años de Oportunidad."* En: Cosío, D. et. al. *Historia Mínima de México*. México: Colegio de México-Centro de Estudios Históricos.

Ojeda, G. (1985). *La Tecnología Educativa*. México: Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas y el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica.

Oliver, M. en Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1976). *La Educación en Marcha*. Barcelona: UNESCO-TEIDE.

Organización de las Naciones Unidas. (s/f) *"Los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad: Historia de la Discapacidad y las Naciones Unidas. Una aproximación desde los derechos humanos: el decenio de 1970".* Obtenida el 15 de Octubre de 2010, de: http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=574.

Ortiz G. (1995). *Las Personas con Necesidades Educativas Especiales. Evolución Histórica del Concepto*. En Verdugo, M.A. (1995). Personas con discapacidad Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitatorias. (Cap. 2 pg. 37- 78). España: Siglo XXI.

Prawda, J. (1984). *Teoría y Praxis de la Planeación Educativa en México*. México: Grijalbo.

Riddell, S. en Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2000). Serie: *Caminos Especiales en la Integración. Clínica de Conducta*. México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2000). Serie: *Caminos Especiales en la Integración. Clínica de Ortolalia*. México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2000). Serie: *Caminos Especiales en la Integración. Escuela Nacional para Ciegos. México*: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2000). Serie: *Caminos Especiales en la Integración. Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos*. México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2000). Serie: *Caminos Especiales en la Integración. Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales. México:* SEP-DEE.

Bibliografía Capítulo 3

Aboites Aguilar, L. (2004).*"El Último Tramo: 1929-2000"*. En Escalante, P.; García, B.; Jáuregui, L.; et. al. *Nueva Historia Mínima de México*. México: Secretaría de Educación Pública-Colegio de México. (Biblioteca para la actualización del maestro).

Acuerdo Número 150, por el que se autorizan los planes de estudio para la formación de docentes en educación especial, a nivel licenciatura. Obtenida el 11 de octubre de 2010, de: http://www.sep.gob.mx/work/appsite/dgajuridicos/10ac150.HTM

Adiseshiah, M. (1981).*"La Cooperación Internacional para la Reforma de la Educación".* En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Las Reformas de la Educación: Experiencias y Perspectivas.* Cahors: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Barraza, M. (2006). *Cuarenta años de Educación Especial en Durango (1958- 1998)*. Obtenida el 12 Octubre de 2010, de: http://www.sabetodo.com/contenidos/EEVEppZEZFlJVNnECo.php

Blanco, J. (1985). *"Política Económica y Lucha Política*. (Un examen de la coyuntura mexicana, 1983-1984). En González Casanova, P. y Aguilar Camín, H. (coords.). México ante la crisis. México: Siglo veintiuno editores.

Dirección General de Educación Especial. (1980). *Bases para una Política de Educación Especial*. México: SEP-DGEE.

Dirección General de Educación Especial. (1981). *La Educación Especial en México. México*: Secretaría de Educación Pública-Fondo Nacional para Actividades Sociales.

Dirección General de Educación Especial. (1985). *Bases para una Política de Educación Especial*. México: SEP- DGEE.

Dirección General de Educación Especial. (1985). *La Educación Especial en México*. México: Grupo Editorial Mexicano.

Escalante, P.; García, B; Jáuregui, L. et. al. (2004). Nueva *Historia Mínima de México*. México: SEP-Colegio de México. (Biblioteca para la actualización del maestro).

Gómez Palacio, M. (1986). *Psicología Genética y Educación*. México: SEP-DGEE.

Güemes, C. (s/f). *"La Práctica de la Docencia Reflexiva en la Escuela Normal de Especialización."* Notas para una reflexión. Obtenida el 1 de agosto de 2010, de: http://dgenan.sep.gob.mx/imgs/primer_foro_ponencias/40_docencia_reflexiva_ene.pdf

Guevara Benítez, Y. et. al. (2008). *Educación Especial y Rehabilitación: Aspectos Históricos, Evaluación y Programación. Antología Volumen I.* México: Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

Guevara Niebla, G. Comp. (1992). *La Catástrofe Silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.

ILCE. (s/f). *Fundamentos Psicopedagógicos de la Atención en Grupos Integrados.* Obtenida el 20 de Agosto de 2010, de: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis /16_fundam.pdf

Martínez Rizo, F. (2001). *"Las Políticas Educativas Mexicanas antes y después de 2001".* En Revista Ibero-Americana. No 27. *Reformas educativas: mitos y realidades. s/c:* Organización de Estados Iberoamericanos, septiembre-diciembre de 2001. (Sociedad educadora). Obtenida el 1 de agosto de 2010, de: http://www.rieoei.org/rie27a02.htm

Organización de las Naciones Unidas. (1981). *La ONU y las Personas con Discapacidad. Resoluciones de la Asamblea General. 8 de diciembre de 1981 "Año Internacional de los Impedidos".* Obtenida el *15 de Agosto de 2010*, de: http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/garesol.htm Organización de las Naciones Unidades para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. "Examen de la situación actual de Educación Especial. 1988 (mimeo)

Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Especial. La formación de maestros de educación especial: evolución y situación actual/Antecedentes históricos de la educación especial en México. (s/f). Obtenida el 2 de agosto de 2010, de: http:file://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/plan_04/ant_his.htm

Prawda, J. (1984). *Teoría y Praxis de la Planeación Educativa en México*. México: Editorial Grijalbo, p. 89-101. (Colección Pedagógica Grijalbo).

Saló, N. (1977). *"Introducción a la obra de Piaget".* En: Cuadernos de Pedagogía. Madrid, marzo de 1977.

Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. (1998). *Educación Especial I: Una Perspectiva Curricular, Organizativa y Profesional*. España: Ediciones Pirámide.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Especial (1982). *Los Grupos Integrados.* México: SEP-DGEE

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Especial (1988). *Orientaciones Didácticas para Educación Preescolar de Niños con Trastornos Neuromotores.* México: SEP-Subsecretaría de Educación Elemental-DGEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Especial. (1991). *Cómo son los Niños con Trastornos Neuromotores.* México: SEP-Subsecretaría de Educación Elemental-DGEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2000). Serie: *Caminos Especiales en la Integración. Clínica de Conducta. México:* SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2000). Serie: *Caminos Especiales en la Integración. Clínica de Ortolalia. México:* SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2000). Serie: *Caminos Especiales en la Integración. Escuela Nacional para Ciegos.* México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2000). Serie: *Caminos Especiales en la Integración. Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos.* México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2000). *Serie: Caminos Especiales en la Integración. Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales.* México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. *Reglamento Interior de la SEP 1980.* Diario Oficial de la Federación 4 de febrero de 1980. Obtenida el 1 de agosto de 2010, de: http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/110386/3/r3.htm

Secretaría de Educación Pública. *Reglamento Interior de la SEP 1981*. Diario Oficial de la Federación 20 de enero de 1981. Obtenida el 1

de agosto de 2010, de:
http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/110386/3/r4.htm

Secretaría de Educación Pública. *Reglamento Interior de la SEP 1982*. (México): Diario Oficial de la Federación 23 de febrero de 1982. Obtenida el 1 de agosto de 2010, de:
http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/110386/3/r5.htm

Secretaría de Educación Pública. *Reglamento Interior de la SEP 1989*. Diario Oficial de la Federación 17 de marzo de 1989. Obtenida el 1 de agosto de 2010, de:
http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/110386/3/r6.htm

Zoraida Vázquez, J. *"La Modernización Educativa (1988-1994). México: El Colegio de México, s/f."*. Obtenida el 1 de agosto de 2010, de:
http://historiamexicana.colmex.mx/pdf/13/art_13_1866_15973.pdf

Bibliografía Capítulo 4

Aproximación Conceptual a la Educación Especial. Unidad Didáctica 1. (s/f). Obtenida el 28 de septiembre de 2010, de:
http://www.cesdonbosco.com/profes/bgd/UD1-EE.pdf

Coll, C. (1999). *El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.*

Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, 1990. Obtenida el 24 de Septiembre de 2010, de la página web de la UNESCO:
http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro*. París: Ediciones UNESCO-Santillana.

Discurso pronunciado por el C. Presidente de la República Lic. Carlos Salinas de Gortari, en la ceremonia de presentación del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 el 9 de octubre de 1989 en la Ciudad de Monterrey, Nuevo León.

García Cedillo, I. et. al. (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular*: Principios, Finalidades y Estrategias. México: SEP

Gimeno Sacristán, J. (2001). *La Escuela Obligatoria: su Sentido Educativo y Social.* Madrid: Morata.

Guajardo, E. (Noviembre de 2009). *La No-Exclusión más Incluyente que la Inclusión.* Primer Congreso Internacional de Educación Especial Acapulco, Guerrero, México. Obtenida el 28 de septiembre de 2010, de:
http://www.guerrero.gob.mx/pics/art/articles/11303/file.eliseo.pdf

Guajardo, E. (s/f). *Currículum Eliseo Guajardo Ramos.* Obtenida el 18 de octubre de 2010, de la página web de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva:
http://www.rinace.net/rlei/cvs/vol%203,1/E_Guajardo.html

Guajardo, E. (s/f). *Titular de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior (SEG)*. Obtenida el 18 de octubre de 2010, del Portal del Gobierno del Estado de Guerrero:
http://www.guerrero.gob.mx/?P=titulardetalledep&key=30

Morales, S. *(1996). "Compromisos de la Secretaría de Educación Pública en el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al desarrollo de las Personas con Discapacidad."* Conferencia Magistral. En: Secretaría de Educación Pública. Seminario sobre Integración Educativa. Avances y prospectiva. Memorias. México: SEP-DEE.

Muntaner, J. (2000). *La Igualdad de Oportunidades en la Escuela de la Diversidad. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 4 (1).* Obtenida el 30 de Septiembre de 2010, de:
http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf

Poder Ejecutivo Federal. (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Separata Educación Básica.* (pp. 61). México: Poder Ejecutivo Federal.

Poder Ejecutivo Federal. (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.* México: SEP.

Pozner, P. (1995). *El Directivo como Gestor de los Aprendizajes*. Buenos Aires: Aique.

Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (1994). Obtenida el 15 de septiembre de 2010, de: http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/346/9.htm?s=iste

Saavedra, M. (2005). *Exigencias Epistemológicas y Discurso Pedagógico en la Formación de Docentes para la Educación Básica.* En: M. Gómez Sollano y H. Zemelman. *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente.* México: Editorial Pax.

Santos Guerra, M. (2000). *La Escuela que Aprende*. Madrid: Morata.

Secretaría de Educación Pública. (1989). *Hacia un Nuevo Modelo Educativo.* México: SEP-Consejo Nacional Técnico de la Educación.

Secretaría de Educación Pública. (1991). *Hacia un Nuevo Modelo Educativo. Modernización Educativa 1989-1994.* México: SEP-Consejo Nacional Técnico de la Educación.

Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.* México: SEP, pp. 82-99.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No. 1. Proyecto General para la Educación Especial en México.* México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No. 2. Artículo 41 comentado de la Ley General de Educación.* México: SEP-DEE

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No.3. Declaración de Salamanca, de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales.* México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No. 4. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).* México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial (1994). Cuadernos de Integración Educativa No. 5. La Integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica para Todos. México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial (1996). Cuadernos de Integración Educativa No. 6. Proyecto General de Educación Especial. Pautas de Organización. México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial (1997). Cuadernos de Integración Educativa No. 7. Declaración de la Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad. México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2000). Serie: *Caminos Especiales en la Integración. Clínica de Conducta.* México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2000). Serie: *Caminos Especiales en la Integración. Clínica de Ortolalia.* México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2000). Serie: *Caminos Especiales en la Integración. Escuela Nacional para Ciegos.* México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2000). Serie: *Caminos Especiales en la Integración. Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos.* México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial. (2000). Serie: *Caminos Especiales en la Integración. Instituto para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales.* México: SEP-DEE.

Secretaría de Educación Pública. (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias.* México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Secretaría de Educación Pública. (2000). *Memoria del Quehacer Educativo. 1995-2000.* México: SEP.

Shea, T., Bauer, A. (1999). *Educación Especial: Un Enfoque Ecológico.* (2ª Edición). México: McGraw Hill.

Torres, R. (1998). *Qué y Cómo Aprender. Necesidades Básicas de Aprendizaje y Contenidos Curriculares.* México: SEP.

Touraine, A. (1999). *¿Podremos Vivir Juntos? Iguales y Diferentes.* Sao Paulo: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.* Obtenida el 24 de septiembre de 2010, de la página web de la UNESCO: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO. (1993). *Necesidades Básicas de Aprendizaje. Estrategias de Acción.* Obtenida el 28 de Septiembre de 2010, en la página web de la UNESCO: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=8571&URL_DO=DO_TOPIC &URL_SECTION=201.html

UNESCO-UNICEF *(s/f). Un Enfoque de la Educación para Todos Basado en los Derechos Humanos: Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación.* Obtenida el 30 de septiembre de 2010, de: http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_ PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf

Verdugo, M. A. (1995). Personas con Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. En Verdugo, M. A. (1995). Personas con Discapacidad. Perspectivas Psicopedagógicas y Rehabilitatorias. (Cap. 1 pp. 1-33). España.

Bibliografía Capítulo 5

Bauman, Z. (2006). *La Globalización. Consecuencias Humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Barton, L. Comp. (1996). *Discapacidad y Sociedad. Madrid:* Morata.

Blanco, R. (s/f). *Hacia una escuela para todos y con todos.* Obtenido el 1 de diciembre de 2010, de: (http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_un a_escuela.pdf

Booth y Ainscow. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas.* Bristol: UNESCO-Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI).

Carretero, M. (2002). (2ª Reimp.) *Constructivismo y Educación*. México: Progreso.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (s/f). Obtenida el 4 de noviembre de 2010, de: http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Cumbre del Milenio. (s/f). Obtenida el 10 de noviembre de 2010, de: http://www.un.org/spanish/milenio/summit.htm

Declaración de Cochabamba. (s/f). Obtenida el 5 de noviembre de 2010, de: http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInte rnacional/DeclaracionCochabamba.pdf

Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva. Obtenida el 5 de noviembre de 2010, de: http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInte rnacional/DeclaracionMesoamericana.pdf

Dirección de Educación Especial. (2002). *Lineamientos Técnico Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP-DEE.

Dirección de Educación Especial. (2003). *Educación Especial en el Distrito Federal. Educación con Calidad. "Una Escuela para Todos".* México: SEP-DEE.

Dirección de Educación Especial. (2008). *Programa General de Trabajo 2008-2012.* México: SEP

Dirección de Educación Especial. (2009). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial CAM y USAER*. México: SEP-DEE

Dirección de Educación Especial. (2010). CD-*Referentes de la RIEB, un marco para el Fortalecimiento Técnico de los Profesionales de Educación Especial.*

Dirección de Educación Especial. (2010). *Orientaciones Técnico Operativas para la Educación Secundaria en los Centros de Atención Múltiple de Educación Especial.* México: SEP-DEE

Dirección General de Operación de Servicios Educativos. (2006). *Manual de Organización de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos.* México: AFSEDF-DGOSE

Educación para Todos en las Américas. Marco de Acción Regional. (s/f). Obtenida el 29 de octubre de 2010, de: http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInternacional/Educacion mericas.pdf

Fuentes, C. (1997). *Por un Progreso Incluyente*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

Gobierno Federal-SEP-SNTE. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación.* México: Gobierno Federal-SEP SNTE.

Instituto Interamericano del Niño, OEA. (2001). En Dirección de Educación Especial. (2009). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial CAM y USAER.* México: SEP-DEE. p. 16.

Jacobo, Z. (2003). *Los Prejuicios en las Prácticas y Proyectos de la Integración Educativa*. Conferencia Magistral.

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. (2003). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de junio de 2003. TEXTO VIGENTE. Última reforma publicada DOF 27-11-2007. Obtenida el 15 de noviembre de 2010, de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf

Ley General de Educación. (1993). Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. TEXTO VIGENTE Última reforma publicada DOF 19-08-2010. Obtenida el 10 de octubre de 2010, de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf

Ley General de las Personas con Discapacidad. (2005). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2005. TEXTO VIGENTE. Última reforma publicada DOF 01-08 2008. Obtenido el 15 de noviembre de 2010, de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPD.pdf

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. La convención en síntesis,* obtenida el 22 de noviembre de 2010 en la página web de las Naciones Unidas, de: http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/convention.html

Observatorio Ciudadano de la Educación. (s/f).. *Debate educativo 29. Propuestas educativas de la nueva administración.* Obtenido el 27 de noviembre de 2010, de: http://www.observatorio.org/comunicados/8a3df31d2b0.pdf

Perrenoud, P. (1999). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar. París: ESF éditeur.*

Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Gobierno Federal.

Programa Nacional de Educación 2001-2006. Acciones hoy, para el México del Futuro. (s/f). Obtenido el 10 de noviembre de 2010, de: http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/pdfs/marco/pdf/nacional_sectorial/otros%2 0documentos/pronedu.pdf

Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. (s/f). Obtenido el 15 de noviembre de 2010, de: http://dgfcms.sep.gob.mx:7037/PrioryRetEdB/Materiales/FollInf0910/docs/Areas/B M12/Area3_Comp_Did/Prog_Nal_de_Fort_de_la.pdf

Programa Regional de Educación Inclusiva. (s/f). Obtenido el 1 de noviembre de 2010, de: http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/institucional/documentos/PI/prei.pdf

Bibliografía

Proyecto "La Educación Inclusiva en la Región Mesoamericana". (s/f). Obtenido el 5 de noviembre de 2010, de: http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/programamesoamericano.aspx

Reglamento Interior de la Secretaria de Educación Pública. (2005). Reglamento publicado en el Diario Oficial de la Federación, el viernes 21 de enero de 2005. Obtenido el 3 de noviembre de 2010, de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/reglamento_interior_sep.htm

Reimers, F. Coord. (2006). *Aprender Más y Mejor. Políticas, Programas y Oportunidades en Educación Básica en México 2000-2006*. México: Fondo de Cultura Económica.

Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial. (2002). *Estrategias Didácticas. Adecuaciones al Fichero de Matemáticas para niños Ciegos y Débiles Visuales.* México: SEP-DEE

Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial. (2002). *Estrategias Didácticas. Experiencias en la Enseñanza de las Matemáticas con Alumnos con Discapacidad Intelectual y Auditiva. México:* SEP-DEE

Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial. (2002). *Estrategias Didácticas. Los Ábacos. Instrumentos Didácticos. México*: SEP-DEE

Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial. (2002). *Estrategias Didácticas. Plan de Trabajo de la USAER: Orientaciones para su elaboración.* México: SEP-DEE

Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial. (2002). *Estrategias Didácticas. Situaciones Didácticas para Alumnos con Discapacidad Intelectual y Auditiva*. México: SEP-DEE

Secretaría de Educación Pública. Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica Programa Escuelas de Calidad.* México: SEP-Coordinación Nacional del Programa Escuelas de Calidad.

Secretaría de Educación Pública. *Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para Escuelas Primarias Oficiales y Particulares Incorporadas al Sistema Educativo Nacional (Educación Primaria y Educación Secundaria) correspondientes al periodo escolar 2002-2003.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. (2006). *Plan Estratégico de Transformación Escolar. México:* SEP- Subsecretaría de Educación Básica

Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica. Referentes sobre la noción de competencias en el Plan y los Programas de Estudio 2009.* México: SEP Subsecretaría de Educación Básica.

Secretaría de Educación Pública. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Programa de Educación Básica. Primaria.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Supervisión y asesoría para la mejora educativa, Escuelas de Tiempo Completo.* México: SEP-AFSEDF

Torres, R. (2000). *Una Década de Educación para Todos: La Tarea Pendiente.* Argentina: UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Touraine, A. (1999). *¿Podremos Vivir Juntos? Iguales y Diferentes.* Sao Paulo: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO. (2000). *Foro de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* Obtenida el 03 de diciembre de 2010, de la página electrónica de la Dirección de Educación Especial/Educación Inclusiva/ Legislación y Políticas Internacionales: http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaInte rnacional/MarcoDakar.pdf

UNESCO. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas.* Santiago, Chile: UNESCO.

Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F.
Dirección General de Operación de Servicios Educativos
Dirección de Educación Especial

Estados Unidos Mexicanos
Gobierno Federal
SEP
Vivir Mejor